

مجلة ثقافية فصلية محكَمة / العدد الرابع و الثلاثون / ربيع / ٢٠٢١

- موقف "المنافذ الثقافية"

من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدي

المنافذ الثّقافيّة

مجلة ثقافيّة فصليّة محكَّمة تُعنى بأحوال الثّقافة والفكر والأدب

العدد الرابع والثّلاثون - شتاء 2021

تصميم المجلة وإخراجها: دار النهضة العربيّة
المدير المسؤول: علي حمود

ISSN 2708-4302

طباعة Elite Press 01/653277
www.elitepresslb.com

موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com

تطلب المجلة من دار النهضة العربية – بيروت – شارع جامعة بيروت العربية
للمراسلات: 270 833 1 00961
darnahdainfo@gmail.com

الاشتراكات السنوية:
لبنان للأفراد 100 ألف ليرة لبنانية – للمؤسسات 150 ألف ليرة لبنانية

باقي الدول العربية:
للأفراد 100 دولار – للمؤسسات 200 دولار
للمراسلات: chebli_omar@hotmail.com

محتويات العدد

موافقة الكلام لمقتضى الحال

عمر شبلي

يقول القزويني: «وأمّا بلاغة الكلام فهي مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته». وبهذا نستطيع أن نؤكد أنّ الكلام لا يكون مجديًا إلاّ إذا انطلق من حال ترتكز عليها مواقف وأحاسيس وأفكار، ولا يكون إبداعيًّا إلا برقيه فيما نسميه بلاغة وفصاحة. أمّا أن يكون مجديًّا ومبدعًا فهذا أقصى ما تطمح إليه الكلمة المنطلقة من ذات مبدع. وقتئذ يجتمع الإحساس والوعي والغاية في كل قولٍ مَقُول. وقتها تكون الكلمة رسالة، وهي أول رسالة إنفاذ لخطأ في الموقف، وقد تجلّتْ في قوله تعالى: ﴿فَتَلَقَّىٰٓ ءَادَمُ مِن رَّبِّهِۦ كَلِمَٰتٍ فَتَابَ عَلَيۡهِۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ٣٧﴾ [البقرة: 37]. إذًا، كان لا بدّ من الكلمة لتصحيح السّلوك والفكر، وهكذا تتّخذ الكلمة قداستها من غائيّتها الهادفة، لقد أخطأ آدمُ إنسانًا، فكان لا بد من الكلمة لإضاءة الطّريق، وهو متجِه للحلول في كوننا هذا. وصار الوجود إنسانًا وكلمة، ولا يُبنى الوجود إلاّ بهما، لأنّ الكلمة هي ينبوع الفعل.

قداسة الكلمة انتقلت إلى الحياة الدّنيا، ومعها قداستها، وصار لقداسة الكلمة معنى جمالي عالٍ لارتباطها بالأعمق الغائص في الوجدان الإنسانيّ، وكان كل ما يريح الإنسان من أخطائه يصبح جميلًا، وهكذا في البدء كانت الكلمة. لقد ابتدأ حبُّ جميل بن معمر لبثينة بالكلمة، ولو سبابًا:

وأولُ مـا جـرّ الـمحبـة بـيـنـنـا بـوادي «بـغـيضٍ» يـا بثـيـنَ سُـبـابُ

حتى الشّتم كان جميلًا في غزوه قلبَيْهما. لقد سكنت الكلمة مع الإنسان حتى صارت هي الإنسان، «**ولم يبقَ إلا صورةُ اللحمِ والدمِ**»، ولم يُرَ الإنسان بعدها إلاّ بكلماته، وكان سقراط يخاطب شخصًا أمامه: «**تكلّم حتى أراك**». وابتدأت الكلمة بموافقة مقتضى الحال طوال عمرها الوجوديّ، وإن خُيِّلَ لبعضهم أنّ الكلمة تجاوزت مقتضى الحال. الكلمة ظلتْ لصيقة بالحال الإنسانيّة بوضوحها وحتى بإغراقها برمزيتها، والذي تغيّر هو تدرّج أداء الفكر الإنسانيّ من بدائيته ودلالته الماديّة، صار التّطور الإنسانيّ متطوّرًا بالدّلالات في الكلمة، ولم تنقطع الصّلة أبدًا بين الكلمة وانطلاقها من الحقيقة الإنسانيّة الكبرى، وسنحاول استعراض حالة الكلمة الشّعريّة في الإنسان في هذه المعالجة المختصرة.

لقد كان داود راعيًا قبل أن يصبح نبيًّا وملكًا، وكانت مزاميره كتاب نبوته، ولأنّه كان راعيًا كان الغناء مهيمنًا على كلمته، واتّحد جمال الأغنية بجمال المزامير لخلق كلمةٍ بديعة. ومثّل داود مارس قائلو الشّعر العربيّ غنائيتهم في أشعارهم، وكان الغناء منسجمًا من أنين النّاي المتحوّل كلمة وغناء شجيًّا.

كان الشّعر الصّادق يستجيب للمكان، ويستجيب للعادة قبولًا ورفضًا، ويستجيب لصعوبة الحياة، وكانت الألفاظ تستجيب لتأثير المكان وصعوبة الحياة، وأعباء تحمل حدّة حوادثها، فالشّنفرى استجاب بشعره لقساوة واقعه بألفاظ صعبة. وجماليتها كانت تكمن في صدقها، ووفائها لأحاسيسه المتوترة وغضبه على عشيرته لقد تخلت عنه عشيرته فعاش صعلوكًا متوحشًا صادق القول، واستبدل أهله بحيوانات صحرائه الصعبة القبول:

ولـي دونـكـم أهـلـون سِيدٌ عَمَلّسٌ وأرقـطُ زهـلـولٌ وعـرفـاءُ جَـيْـألُ

هـمُ الأهـلُ لا مـستودعُ الـسرِّ ذائـعٌ لـديـهـم ولا الجـانـي بـما جـرَّ يُـخـذَلُ

أسماء الوحوش هنا عالم عرّفه الشّنفرى فاستعمل ألفاظًا قاسية كأنياب تلك الوحوش، ولكنّه كان صادقًا في سكب أحاسيسه في مجتمعه الوحشي بدلًا من أهلهِ الذين خذلوه، وكنا حين نقرأ شعر امرئ القيس نحسّ تهتك اللفظ استجابة لتهتك التّجربة:

فـمثـلـكِ حـبـلى قـد طـرقـتُ ومـرضـعٍ فـألـهـيـتـها عـن ذي تـمـائـمَ مُـحْـوِلِ

أمّا حين عاد مكسور النّفس من بلاد الرّوم فقد تغيّرت الكلمة في وجدانه استجابة لأحزانه التي امتلأ بها صدره، وراح يناجي الحمامة على جبل عسيب حتى لكأنّها رفيقته في التّشرد والنّوى، واستجابت ألفاظه لمقتضى حاله، فبدا وكأنّه يذرف ذاته في كلماته استجابة لدواعي الغربة، ولِما هبط على وجدانه من أحزان ونجاوى، ولنستمعْ إليه وهو يناجي حمامة في عسيب

أجـارتـنـا إن الخـطـوب تـنـوبُ وإنـي مـقـيـمٌ مـا أقـام عـسيـبُ

أجـارتـنـا، إنـا غـريـبـانِ هـهـنا وكـلٌّ غـريـبٍ للـغـريـبِ نـسيـبُ

ألفاظ تكشف الغربة، وتستجيب لتأثيراتها على النفس البشرية، وليس أقل منها مناجاة أبي فراس الحمداني لحمامة كانت جارة لسجنه «**تعاليْ أقاسمْكِ الهمومَ تعالي**». لقد رفض قبل أسره أن يكون شاعرًا: «**فما أنا مدّاحٌ ولا أنا شاعرُ**»، ولكن عذاب الأسر نقل ذاته إلى الكلمة فاستجابت لمقتضى حاله. وقد أدرك الذين كشفوا تأثير البيان في بلاغة الكلمة العربيّة هذه الخصائص التي يجب أن تتوفّر بين الذّات والكلمة بانسجام داخليّ يتحوّل إلى انسجام كلاميّ، يقول السّكّاكي: «**لا يخفى عليك أنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام الشّكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية**». أما الجاحظ فقد ربط بين فصاحة الكلام واستجابة المتلقي لبوح قلب المتكلّم: «**كلّما كان اللسان أبيَنَ فهو أحمد، كما أنّه كلما كان القلب أشدّ استبانةً كان أحمد**».

ومن أبرز معطيات موافقة الكلام لمقتضى الحال عملية التّركيب اللّفظي التي تعطي المعنى الواحد أكثر من معنى، وبذلك يتطوّر فهم الكلام بتطوّر وعي المتلقي، ولذا تباين فهم النّص المقدّس من عصر إلى آخر، وكأنّ تركيب الكلمات يسّرَ اكتشاف معنى في المعنى لمن ازداد وعيه واستجاب لتلاؤمات عصره الرّوحيّة والثّقافيّة. وقتها ازدادت الكلمة حضورًا بمقدار تلاؤمها مع ذاتية قائلها، وفي هذا يقول الجرجاني: «**لا يكون لإحدى العبارتين مزيّة على الأخرى حتى يكون لها في المعنى تأثير لا يكون لصاحبتها**».

وبعد تغيّر الأحوال في العصور المتقدّمة على مرحلة غنائيّة البداوة التي سبقتها، تغيرت دلالات الكلمات لتتفق مع معطيات زمنها، وكانت خمريّات أبي نواس تعبق في قلوب ناس الحياة الجديدة آنئذٍ انسجامًا مع ظروف الحياة الجديدة، فقد شنّ حملة عالية على طلليّة الشّعر، تلك التي كانت من أهم أسباب بواعث الشّعر في زمن كان يلائمها، وبتغيّر الحياة تغير مقتضى الحال، فقد كانت حياة البادية قاحلة فأجاد الحطيئة وصفَ مَواتها ويبابها:

وطـاوي ثـلاثٍ عـاصبِ البطنِ مرملٍ بـبـيـداءَ لـم يـعرفْ بها ساكنُ رسـما

لقد أبدع الحطيئة في تصوير صعوبة الحياة في هذه البيداء، كما أجاد ابن المعتز في رسم صورة الحياة المدنيّة في العصر العباسي، وهو يصف القمر:

أنـظـرْ إلـيـهِ كـزورقٍ مـن فـضّـةٍ قـد أثـقـلـتْـهُ حـمـولةٌ من عنبرِ

وهنا لا بد من التّأكيد على أنّ البناء والعمران وازدحام الحياة بألوانها الجديدة كان السبب الأعلى لازدهار مدرسة البديع في العصر العباسي، والتي نمَت على يد مسلم بن الوليد وبلغت أوجها على يد أبي تمام، لقد انتقلت زخرفات المساكن وشناشيلها والمزارع والخمّارات والغناء والجواري إلى الشّعر نفسه، وبذلك كانت استجابة الكلام لمقتضى الحال.

إشكاليّة تاريخ عمارة المشرق العربيّ

بين الإرث الثّقافيّ والمعاصرة

د. حسين شرارة[1]

المستخلص: ليس من السهّل أن نعرج على التّاريخ بعجالة، في بحث يختصر آلاف السنين من التّطوّرات الفنية والهندسية وما تبعها من أحداث طرأت على العالم وأنتجت طرزًا فنية وهندسية متنوعة ونحن إذ نقدم للباحثين خلاصة دراساتنا حول تاريخ عمارة المشرق العربيّ، نفتح الباب واسعاً أمام المهتمين لتطوير هذه الدراسة والانطلاق منها لما يثري علوم التاريخ الإنساني ويفتح أبواباً للمستقبل. لأن دراسة المستقبل تنطلق حتماً من معرفة التّاريخ والإلمام به. إنّ الإبداع العمرانيّ هو النّجاح في ترجمة القيم الجماعيّة، الرّوحيّة والجماليّة، عبر ممارسة غايتها التّعبير عن مضامين تلك القيم وأصالتها وعقلانيتها، وهي تأخذ هيئة ممارسة ذهنيّة – عملية مقرونة بالتّقنية المهنيّة وبالتلقائيّة الحسيّة وبالوعي العميق الهادف إلى منع حلول قطيعة بين الماضي والحاضر والمستقبل.

Abstract:

It is not easy to walk through history in a hurry in research that summarizes thousands of years of artistic and architectural advancements and what followed from world events that formed varying artistic and architectural styles. Since studying the future begins solely with the understanding of history, if we offer researchers the summary of our study surrounding the history of Arab Eastern Architecture, we widely open the door to those interested in improving this study and offer a foundation to build upon and create what enriches the sciences of human history to open the doors of the future. Urban ingenuity is successful in translating spiritual and aesthetic values, collectively, by practicing its aim of conveying the rational and original contents of these values. It takes a form of mental practice - a process encapsulated in professional technicality, sensual spontaneity and deep awareness aimed at preventing a break between the past, the present and the future.

كلمات مفتاحية: تاريخ، تحقيب، عمارة، المشرق العربيّ، الحداثة، النّهضة، المعاصرة، التّاريخ الثّقافيّ.

المقدمة

يرتبط الحديث عن العمارة بمسألة عميقة ذات دلالات ثقافيّة واجتماعيّة، هي علاقة الإنسان بتاريخه القديم والحديث وبيئته التي نشأ فيها. فمتى فهمنا فلسفة التّاريخ وحيثياته، أدركنا البعد الرّاهن والمستقبلي لتاريخ العمارة في المشرق العربيّ في ضوء التّطوّرات والاتّجاهات المتغيرة. ومن خلال فهمنا لروابط الحاضر مع الماضي تصبح كيفية التعاطي مع العمارة محدّدة المعالم والاتّجاهات. هكذا ندرك الفارق بين تاريخ العمارة وإشكالياتها، وبين الهندسة المعماريّة كعلم تطور أكاديميًّا منذ منتصف القرن التّاسع عشر.

(1) باحث ومحاضر في كلية الفنون الجميلة والعمارة في الجامعة اللبنانية.

- **إشكاليّة دراسة تاريخ العمارة**

ينطلق البحث في تاريخ عمارة «المشرق العربيّ»[1] من رصد المعطيات التّاريخيّة ودراستها، فدراسة التّاريخ تتفرّع باتجاهين أساسيين: الاتّجاه الأوّل دراسة المصادر التّاريخيّة من كتب ومراجع ودراسات وضعها مؤرخون أو باحثون، قد يجد الباحث فيها اختلافات عديدة لأنّها تأخذ في بعض الأحيان الطابع الوصفيّ التّحليليّ والآراء الشّخصيّة. والاتّجاه الثّاني يعتمد على الأركيولوجيا (علم الآثار) وهو علم واضح ذو موثوقية عالية نظرًا للشواهد الموجودة المعاينة بالنظر، ولكن هذا العلم يحتاج أيضًا للرصد والاستكشاف بناءً على معطيات ماديّة وعلميّة من مواقع مختلفة وفاقًا للتّرابط الجغرافيّ والتّسلسل التّاريخيّ وربطهما بالسياق (Context).

إن مسألة «علميّة» التّاريخ، أثارت إشكاليّات وجدلًا بين مؤيدين له كعلم بالارتكاز على قاعدتين: الاستقراء والقانون، وبين نافين، حجّتهم أنّه يتعاطى مع المجهول. ولا شكّ أنّ لكلا الطرفين آراء مؤيدة وأخرى مناقضة. كما انقسم المتعاطون بالتّاريخ إلى: مؤرخ لم يعاين الأحداث بالمشاهدة، وآخر اتكأ على ميله هنا ورفضه هناك، وإلى من اعتمد السماع دون تثبت، وآخر كتب بلسان السلطة. وهنا تتجلى إشكاليّة دراسة التّاريخ في أنها لا تعتمد على منهاج واحد بل تخضع لرؤى متشابكة حينًا ومتناقضة أحيانًا. وتكمن الإشكاليّة في تعدد المصادر التّاريخيَّة لعمارة المشرق العربيّ، وفي تحول هذا التّاريخ إلى تراث متحفي بترته الحداثة عوضًا عن استمراريته كإرث حضاريّ. وكيف أدّت النّهضة الأوروبيّة وحداثتها إلى انقطاع تحقيب تاريخ العمارة المشرقيّة؟. وهل يمكن لدراسة آثار المشرق العربيّ في ضوء تاريخ العمارة بكلياته وجزئياته الوظيفية والجماليّة والرمزية أن يشكل إستمرارية حضاريّة؟ وتاليًا إنتاج تاريخ جديد مبني على الإرث الحي وليس التّراث المتحفي؟

- **الأهداف**

إنطلاقًا من هنا، ومن خلال هذا الفصل بين الأزمنة والحقبات وفاقًا للسّياقات التّاريخيّة (Historical Contexts) التي مهدّت لحلول أسلوب مكان آخر، نسعى إلى دراسة تاريخ عمارة المشرق العربيّ بهدف الاستفادة من مندرجاته وتوظيفها في العمارة المعاصرة، وإلى استكشاف الأنماط المعماريّة وأساليبها وهو أبعد من دراسة الجماليّات الفنيّة. من هنا يتبلور ما يسمّى بالنضج التّاريخيّ الذي مهّد لولادة مبادئ العمارة المشرقيّة. عوض استلهام المعاني من الاطار النّظريّ التواتري الذي أنتج رؤية قديمة. راهنًا ينكفئ أبناء الحاضر عن قراءة التّاريخ بروحيّة معاصرة، فتصبح مسألة الاتّجاه المتبدّل والشروط الحياتيّة المتغيّرة، ثانويّة، بل هامشية أمام القيمة التّاريخيّة للإرث الماديّ الذي تركته لنا حضارات المشرق العربيّ. من هنا، ومن خلال هذا البحث نهدف إلى استقصاء أثر التّحقيب على دراسة تاريخ عمارة المشرق العربيّ وكيف أدى التعميم إلى إلتباس في التّعريفات والمصطلحات الرّئيسة. وإلى رصد ظاهرة تفشي التّراث المتحفّي وأثرها على الإرث الحي وإعادة تفسير التّاريخ بنظرة تأصيلية معاصرة.

(1) المشرق العربي: ورد في العديد من المصادر والمراجع (المشرق العربي الإسلامي)، لكننا اخترنا مصطلح (المشرق العربي) لاشتماله على نظم تاريخية قديمة ابتداءً من الرافدينية، المصرية القديمة، السورية فالكنعانية وصولًا إلى المسيحية المشرقية التي تفرعت إلى: آرامية، سريانية، آشورية، نسطورية ثم إلى العربية فالإسلامية. وعلى الرغم من تنوع الثقافات والديانات واللغات في دول المشرق إلا أننا سنختار مصطلح (المشرق العربي) نظرًا لاعتماده في معظم المراجع والمصادر التاريخية والمعاصرة، والمقصود بها دول: فلسطين، الأردن، لبنان، سوريا والعراق.

- **الفرضيات**

ربط البحث بين الحداثة المبكرة التي بدأت في عصر النّهضة من جهة، وبين انقطاع التّواصل مع التّاريخ المشرقيّ والإرث المعاصر من جهة ثانية. كما افترض أن عمليات التوثيق التّاريخيّة للآثار المشرقيّة شابها الإستشراق والمرجعية الغربيّة. وأنه لم ينشأ علم آثاري مشرقي ينتج إنسيابيّة تاريخيّة في عمارته. لذلك انقطع التّواصل في دراسة آثار المشرق وتُرك للغرب تحديد هوية تاريخ العمارة فيه وفاقًا لرؤيته الخاصة. وأشار البحث إلى دور علم الآثار كأداة في إحياء تاريخ الحضارات وتوثيقه. وافترض وجود صلة بين إعادة دراسة التّاريخ واستكشافه وبين استعادة الإرث المشرقيّ.

- **المنهجية**

ارتكز البحث بشكل رئيس على المنهج التّاريخيّ واحتوى على مقدمة وثلاثة أقسام وملاحق المصادر والمراجع وكشاف أسماء العلم. ناقش القسم الأوّل جدليّة التّاريخ والتّاريخ وكيف أدّى التّحقيب الغربيّ إلى تحوّل في الأنموذج المشرقيّ العربيّ، أما القسم الثّاني فقد استكشف إشكاليّات التّاريخ الثّقافيّ في ضوء الجدليّة القائمة بين الإرث والتّراث وناقش العلاقة بين النّمط والطراز وتوظيفهما في إعادة تفسير التّاريخ. وقد ناقش القسم الثّالث وضع قراءة جديدة لتاريخ عمارة المشرق في ضوء ثلاث تجارب استخدمها كأداة مقترحة. حدد البحث حدوده المكانية في منطقة المشرق العربيّ ابتداءً من عصر النّهضة وحتى القرن العشرين كحدود زمانيّة.

القسم الأوّل: جدلية العلاقة بين التّاريخ والتّاريخ

-1.1 ثلاثية التّحقيب، التّاريخ والتّاريخ

منذ بداية القرن التّاسع عشر وُضعت أسس دراسة علم التّاريخ بصفته الأداة الرّئيسة لدراسة الماضي. «فقسم إلى حقب زمنية (Periods)»[1] كل حقبة لها خصائصها التّاريخيّة. والتّاريخ كما وصفه مسعود ضاهر «يتضمن نشاط النّاس الطّبيعيّ في مختلف المجالات، أمّا التّاريخ أو الكتابة التّاريخيّة فيقوم به المؤرّخ الذي يدوّن ما صنعه النّاس من أعمال ماديّة أو وثائق تاريخيّة تدل على نشاطاتهم»[2]. ويتهيب العديد من المؤرّخين التسليم بحتميات نهائية في دراستهم لتاريخ الأمم وهو ما عبر عنه جبرائيل جبور في مقدمة كتاب (تاريخ العرب) من أنه «قليلون هم المؤرّخون الذين استطاعوا أن يجملوا التّاريخ»[3]. ولا ينفصل علم التّاريخ عن الأركيولوجيا (Archeology) أو علم الآثار، فهذا العلم مادته الرّئيسة التنقيب والمكتشفات الآثاريّة التي وثقت تاريخ الحضارات ولا زالت تكشف لنا المزيد من خفاياها. إنطلاقًا من هنا سنناقش في هذا القسم العلاقة بين التّحقيب والتّاريخ وعلم التّاريخ وكيف أدت الاكتشافات الآثارية إلى توثيق هذه العلوم لكي نتمكّن من الإجابة على فرضية البحث التي أشارت إلى دور علم الآثار في إحياء تاريخ الحضارات وتوثيقه.

(1) جاك، لوغوف، **هل يجب حقًا تقطيع التاريخ شرائح؟**، ترجمة الهادي التيمومي، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، 2018، ص. 7

(2) مسعود، ضاهر، إشكالية التاريخ العبء والتاريخ الحافز عربيًا، **مجلة المستقبل العربي**، العدد 477، تشرين الثاني 2018

(3) فيليب حتي، إدوارد جرجي، جبرائيل جبور، **تاريخ العرب**، دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، ط. 11، 2002، ص. 7

1.1.1 التّحقيب –

التّحقيب (Periodization) هو تصنيف أو تقسيم الزمن – التّاريخ إلى فترات منفصلة ومركَّبَة، «والحِقَب، الحِقْبةُ من الدَّهر: المدة لا وقت لها»[1]. يصف سيار الجميل التّحقيب بأنه «هدف معرفيّ ووصفيّ تجريديّ يوفّر معالجة مفيدة للتاريخ البشريّ»[2]؛ من هنا، سنناقش عدة نظريات لاستقصاء ظاهرة التّحقيب وتأثيرها على التّاريخ للإجابة على إشكاليّة البحث التي ربطت بين التّحقيب وضياع الإرث المعماريّ المشرقيّ.

أرجع جاك لوغوف التّحقيب إلى علم الأديان، إذ «يبدو التّاريخ أولًا – على غرار الزمن الذي هو مادته وكأنه مستمر، بيد أنه خاضع كذلك للتغيرات. ومنذ مدة طويلة، حاول المتخصصون رصد هذه التغيرات وتعريفها، وذلك باقتطاع أقسام من الإستمرارية سموها أولًا عصور (Ages)، ثم حِقب (Periods)»[3]. «احتلت مسألة التّحقيب التّاريخيّ مركز الاهتمام في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، إذ ما انفكت تثير نقاشًات متعددة الاختصاصات تجدد اشكالياتها ومقارباتها، اهتم الدّارسون في العالم الغربيّ بهذا الموضوع منذ قرون لكنه لم يحظ باهتمام كبير في البلاد العربيّة والإسلاميّة»[4]. على الأقل منذ عصر النّهضة.

إستخدم التّحقيب لتقسيم الزمن وخضع سابقًا لسلطة رجال الدين الذين طبقوه وفق منطق لاهوتي بالرجوع إلى مناهج الكتب المقدسة. وأول من قسم التّاريخ إلى حقب هو النبي دانيال وفاقًا لرؤية رآها ربطت بين حيوانات وممالك أربع يفترس بعضها بعضًا. تلاه القديس أغسطينوس (Saint Augustin) خلال العصر الوسيط الذي ميّز بين ست حقب «أولها من آدم إلى نوح، الثّانية من نوح إلى إبراهيم، الثّالثة من إبراهيم إلى داوود، الرابعة من داوود إلى السبي البابلي، الخامسة من السبي البابلي إلى ولادة المسيح والسادسة هي الحقبة القائمة وتدوم إلى آخر الأزمنة»[5].

وقد اعتمدت الدّيانات السماوية التي تؤمن ببداية الخليقة والآخرة التّحقيب الثّلاثيّ اللاهوتي (الاسكاتولوجي) الذي كان من القوّة بمكان جعل مفكري عصر النّهضة يأخذون به لأنه أصبح جزءًا من المسلمات المجتمعية. وتبنى المفكرون العرب المعاصرون التّحقيب الأوروبي الجديد الذي قسم الزمن التّاريخيّ إلى: 1– ما قبل التّاريخ وهو الزمن الذي سبق ظهور الكتابة. 2– قديم ابتداءً من ظهور الكتابة وحتى سقوط روما العام 476م. 3– وسيط ابتداءً من 476م وحتى 1492م ارتبط بالمد البشري الذي انتشر في غرب الامبراطورية الرومانية. 4– حديث ابتداءً من 1492م وحتى 1789م وهي الفترة التي نهضت فيها الحضارة الغربيّة بعد الثّورة الفرنسيّة والثّورة الصناعيّة. أضافت عليه المدرسة الفرنسيّة الصّاعدة في النّصف الثّاني من القرن التاسع عشر حقبة خامسة جديدة أسمتها (الزمن المعاصر).

هنا برزت إشكاليّة البعد المعرفيّ، لأن هذا التّحقيب اتخذ بعدًا معرفيًّا كونيًّا ابستمولوجيًّا اختص

(1) ابن منظور، **معجم لسان العرب**، دار صادر، مجلد 1، بيروت.

(2) أنظر: سيار، الجميل، **نظرية الأجيال: المجايلة التاريخية، فلسفة التكوين التاريخي، تحقيب الثقافة العربية الإسلامية**، المركز الأكاديمي للأبحاث، بيروت، 2018.

(3) جاك، لوغوف، **مرجع مذكور.** ص. 7

(4) عبد الحميد، هنية، التحقيب في التاريخ العربي الإسلامي، **مجلة أسطور**، العدد 3، تاريخ النشر كانون الثاني 2016، ص. 244

(5) جاك، لوغوف، **المرجع السابق.** ص. 18

بالتّاريخ الأوروبيّ ولم يلحظ خصوصية التّاريخ المشرقيّ. هذه الإشكاليّة قسمت المفكرين العرب إلى فريقين: الأوّل تبنى التّحقيب الإسلاميّ (العصر الجاهلي والعصر الإسلاميّ)، هؤلاء أخذوا بتقسيم الزمن إلى أجيال وطبقات، وإلى حوليات أي التقسيم السنوي. وإلى الزمن الحولي عند اليونانيين. «فأدى اعتماد (زمن الدولة) إلى إعادة إنتاج التّحقيبات السّابقة إلى حدود حصول وعي بالزمن الحاضر مع رواد النّهضة في العالم العربيّ الإسلاميّ خلال القرن التاسع عشر. الفريق الثّاني تبناه (السلفيون) وهو زمن السلف الصالح الذي مثّل ظاهرة التواتر في الحضارة العربيّة الإسلاميّة. ظهر هذا التيار في القرن التاسع عشر وهو لا يعترف بالزمن الحاضر وبراهينه»[1].

لكن خلال النصف الثّاني من القرن العشرين استنبط المفكرون والفلاسفة الغربيّون تحقيبًا ثلاثيًا جديدًا للزمن التّاريخيّ قام على مركزية الحداثة: 1- ما قبل الحداثة، 2- زمن الحداثة، 3- ما بعد الحداثة، ما يدلل على دينامية الفكر الغربيّ في تطورية الأنموذج عوضًا عن تغييره وهو المصطلح الذي صاغه توماس كون (Thomas Kuhn) العام 1959م، فإن التحول الدلالي من الحداثة إلى المعاصرة مثّل «نقلة في الأنموذج (Shift Paradigm)[2]»[3] وتحول في التفكير الذي وفقًا لـ (Kuhn) لم يتطلب الرفض المطلق للأنموذج السابق (Previous Paradigm) (أي الحداثة)، ما يؤكد حالة الإستمراريّة مع الحداثة لا القطيعة، وهذا ما يفسر إضافة المدرسة الفرنسية حقبة المعاصرة على التّحقيب الثلاثي القديم. مع أن باتينا لي (Patina Lee) جادلت «أن المعاصرة تتحرك دائمًا إلى الأمام، وتاليًا فإن تأريخ الحاضر يبدو مسألة صعبة»[4].

ولما كان التّحقيب يرتبط بخلق مواصفات لكل حقبة. وإذا ما سلمنا بالتّقسيمات التي ذكرناها، فإن هذا التّتابع خلق إنفصالًا بين الذات والموضوع في التّاريخ المشرقيّ أنتجته الحداثة من خلال انقطاع التّواصل بين الحقبات وتوقف الاستمرارية التطورية. هذه النتيجة تجيب على فرضية البحث التي ربطت بين الحداثة من جهة وانقطاع التّواصل بين التّاريخ المشرقيّ والإرث المعاصر من جهة ثانية ما أدى إلى تغيير في الأنموذج (Change Paradigm) عوضًا عن تطوره.

2.1.1- الحضارة بين التّاريخ والتّاريخ

تشير المعاجم إلى أن «التّاريخ هو تعريف الوقت»[5] «وتعيينه (Date) فتقول تأريخ الشيء أي وقت حدوثه»[6]، واللفظ من المفردات التي تعني شتى العلوم. والتّاريخ يعني الماضي بما يشمل من طبيعة

(1) أنظر: عبد الحميد، هنية، **مرجع مذكور**. ص. ص. 227-226

(2) الأنموذج (Paradigm) parədʌɪm في اللاتينية، في العلم والفلسفة هو مجموعة من المفاهيم أو أنماط التفكير، بما في ذلك النظريات، طرق البحث، المفاهيم، والمعايير. التطور مثال على الأنموذج. وكروية الأرض مثال آخر.

(3) BISHEL, David, “A contemporary assessment of Thomas Kuhn: The detection of gravitational waves as a Kuhnian revolution”, **California State University Stanislaus**, 1 University Circle, Turlock, CA 95382, p, 5

(4) LEE, Patina, “The History of Architecture in a Nutshell”, **Widewalls**, Sept 26, 2016, widewalls.ch

(5) إبن منظور، **مرجع مذكور**.

(6) أرنست، بابلون، **الآثار الشرقية**، ترجمة مارون الخوري، دار جروس برس، دار حكم شريف، ط. 1، طرابلس 1987، ص. (أ)

وجغرافيا وعلوم وحضارات. «فتاريخ الأمم: مؤلَّف يسرد الأحداث بالتسلسل»[1]. ولا سبيل إلى دراسة التّاريخ المعاصر بغير الرجوع إلى ما سبق من أحداث مرت بها الشعوب، ولا كذلك بالقياس إلى التّاريخ الحقيقي لمختلف الحضارات الإنسانيّة بأسلوب ومنهج واضح بعيدًا عن المبالغات؛ حتى تتضّح الصّور الحقيقية التي إذا ما جمع بعضها إلى بعض وجدنا أننا حيال فسيفساء إنسانيّة للحضارات فيسهل عندئذ تفهم التّاريخ الحقيقي للحضارات الإنسانيّة.

وعبر الحقب التّاريخيّة تبلورت اجتهادات متعددة أبرزها أنّ «الكتابة التّاريخيّة لا تقتصر على سرد أحداث الماضي والحديث عن الشخصيات البارزة بل تتضمن ما قام به النّاس من أعمال مادية وثقافيّة مثبتة في المكان والزمان»[2]. وهو ما نعبر عنه بالحضارة، وسنستخدم مصطلح الحضارة لقياس ظاهرة تأثير التّحقيب التّاريخيّ على توثيق أصول حضارات المشرق وللإجابة على فرضية البحث التي اعتبرت أن عمليات التوثيق التّاريخيّة للآثار المشرقيّة شابها الإستشراق[3] والمرجعية الغربيّة. وأنه لم ينشأ علم آثاري مشرقي ينتج إنسيابية تاريخيّة في عمارته. لذلك انقطع التّواصل في دراسة آثار المشرق وتُرك للغرب تحديد هوية تاريخ العمارة فيه وفاقًا لرؤيته الخاصة.

ناقش أرنست بابلون أن من يعتبر التّاريخ علمًا، يتوسلون في كتابته منهجًا موضوعيًا قوامه المراحل الأربع الآتية:

- «**التّقميش:** ذلك أنه إذا ضاعت الأصول ضاع التّاريخ معها.

- **النّقد:** والغاية منه تفحص عبارات الوثائق من حيث دلالاتها في عصر ما على معنًى ربما اتخذ صفة الاختلاف والتغير، في عصر آخر. وينهج هذا النّقد في وظيفته منحيين: ظاهريّ، وعلاقته الّشكل فحسب. وباطن، ووجهته لباب الموضوع ليس غير.

- **التّأويل:** وهو النفاذ إلى ما خفي من الماضي البعيد إبانةً واستجلاءً، وهذه المرحلة في واقع الأمر أكثر مراحل المنهج التّاريخيّ صعوبة.

- **الصّياغة:** وهي الطّريقة التي يستخدمها المؤرّخ لإظهار قضية التّاريخ المحجوب في شيء من الدنو والمشاهدة»[4].

وقد اختار خزعل الماجدي تأريخ الكون في كتابه (تاريخ الخليقة) بأربع محطات كبرى «الكون، الأرض، الحياة والإنسان»[5]، وهو من المؤرّخين المعاصرين الذين يعملون على إعادة كتابة تاريخ المشرق بمنهجية علمية معاصرة بالاعتماد على المصادر والمراجع التّاريخيّة، على عكس فراس السواح الذي يركز على المخطوطات وعلم الآثار في مقاربته للتاريخ. وهو ما نستدل من خلاله على اختلاف وجهات نظر المؤرّخين في مقاربة تحقيب التّاريخ ما يعزز إشكاليّة البحث التي أشارت إلى التّناقض التّاريخيّ. وهذا ما أكده مسعود ضاهر بإرجاعه مفهوم «التّاريخ» إلى «عمل المؤرّخين ومناهجهم

(1) معجم المعاني الجامع، معجم رقمي عربي عربيhttps://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/retrieved 17/6/2020

(2) مسعود، ضاهر، **مرجع مذكور.**

(3) الإستشراق: هي حركة إنتاج المعرفة عن شعوب الشرق وضعها مفكرون وفنانون غربيون وسموا بالمستشرقين.

(4) أرنست، بابلون، **مرجع مذكور.** ص. (د)

(5) خزعل، الماجدي، **تاريخ الخليقة**، منشورات تكوين، بيروت، 2018، ص. 11

المتعددة في كتابة التّاريخ وفق رؤى علمية، فلسفية، أدبية وأيديولوجية متنوعة، ومتناقضة أحياناً»[1]. هذه المقارنة تبرز الاختلافات بين علم التّاريخ القديم والمؤرّخين المعاصرين في كيفية مقاربة تاريخ الحضارات وفق رؤى متنوعة «إما بالنسبة لتاريخ عالمي مفترض أو بالنسبة لتاريخ حضارة ما بين ظهورها وسقوطها أو بالنسبة لتاريخ أمة أو بلد أو جماعة»[2].

- 3.1.1 الأركيولوجيا والتوثيق التّاريخيّ

أثبتت الدراسات التّاريخيّة والأبحاث التي اعتمدت على علم الآثار إدراك الإنسان لأهمية العمارة منذ عصر الكهوف. وما مثلته من أبعاد وقيم اجتماعيّة، ثقافيّة ودينية. فقد فسر حسان سركيس الأركيولوجيا، بأنه «علم يسمح بتعرّف الماضي من خلال دراسة الأشياء المادية التي صنعها الإنسان منذ أن بدأ يعمر الأرض. ويعتمد في ذلك وسائل متعددة وتقنيات متنوعة تسهم في استحضار البنى الاجتماعيّة والإقتصادية ومظاهر الفكر الديني وممارساته والانجازات التقنية والثقافيّة»[3]. بينما فسره أرنست بابلون (Ernest Babelon) بأنّه «علم الأشياء القديمة وخصوصًا الفنون والروائع العتيقة» طبقًا لتعريف القاموس، لكن بابلون توسع في تعريفه بأنه بَعْث البشر من الماضي حياةً وأثرًا»[4] وهو حدد مسألتين لتعريف الأركيولوجيا هي: التنقيب، وبحث المآخذ والمراجع أو الاستقصاء. لكنه عاد وقسمه إلى حِقب تاريخيّة هي: «الأركيولوجيا التحمائية (L'archeologie sous marine)، أركيولوجية ما قبل التّاريخ، الأركيولوجية القروسطة (Medievale)، الرومانية، اليونانية والمصرية وغيرها»[5]، طبقًا لمنهاج التّحقيب الغربيّ.

لا ينفصل علم الأركيولوجيا عن تعريف مصطلح الحضارة لأنه جسّد هذا المعنى عبر العصور بشكل مادي وليس نظري. على أن لفظ (حضارة) (Civilization) لم يكن يومًا مسلمة وإن كان المقصود به عكس (همجية)، فالمفكر فولتير (Voltaire) أحجم عن استخدام لفظ الحضارة، برغم إدراكه حقيقة معناها في مؤلفه الذي صدر العام 1756م بعنوان (دراسة سلوك وعادات وتقاليد الأمم) وكانت هذه الدراسة خاصة أول محاولة تاريخيّة جادة عن الحضارات. ونجد أن بعض المقاربات وضعت تفسير الحضارة مساويًا للثقافة كما في أوروبا إذ فُسرت بكلمة (Culture) بمعنى الثّقافة وصار لفظ ثقافة صنوًا للفظ حضارة، إلى أن استخدم هيغل (Friedrich Hegel) اللفظين دون تمييز بينهما. من هنا، نستنتج أنه لا يمكن مقاربة تاريخ حضارات المشرق بالمنهجية التواترية التّاريخيّة التي ناقشنا إشكالياتها، من دون تشريح علمية هذا التّاريخ بالنظر إلى ثلاثية: التّحقيب والتّاريخ والأركيولوجيا. وقد استخدمنا هذه المحددات الثلاث كأداة لقياس الإشكاليّة التي خلصنا إلى أنها تشكلت بسبب انقطاع تطورية التّحقيب التّاريخيّ في المشرق العربيّ عندما اكتفى العرب بالتّحقيب الإسلاميّ (الجاهلية والإسلام) وصولًا إلى منتصف القرن التاسع عشر عندما انقطع التّحقيب بسبب عدم وجود توثيق أركيولوجي عربي أو مشرقي يؤسس إلى الاستمرارية مع التّاريخ الثّقافيّ. وهو ما سنناقشه في القسم الثّاني لرصد العلاقة بين تغيير الأنموذج وبين عدم تطوريّة الإرث المعماريّ المشرقيّ.

---

(1) مسعود، ضاهر، **مرجع مذكور.**

(2) محمد العساوي، «إشكالية التحقيب، رؤى متقاطعة بين المؤرخين»، **مجلة فكر الثقافية**، باب مقالات الكتاب، تاريخ النشر 1/2/2020

(3) حسان، سركيس، **الأرخيولوديا**، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، 2003، ص. 11

(4) أرنست، بابلون، **مرجع مذكور**.ص. (د)

(5) **المرجع ذاته.**

القسم الثّاني: ثنائية المتحرّك والثّابت في التّاريخ الثّقافيّ

-1.2 **الحداثة وانقطاع السيرورة**

أدّى الفكر الاستشراقي منذ منتصف القرن التّاسع عشر إلى تشكيل هوية ثقافيّة مشرقية قامت على التّحليل الشّكليّ للأعمال المعماريّة، وخضع تصنيف عمارة المشرق العربيّ لفلسفة التّاريخ الغربيّ القائمة على التّحقيب التّاريخيّ إنطلاقًا من ثنائية: التّواصل التّاريخيّ والدروس والعبر. خلافًا لفلسفة التّاريخ المشرقيّ التي قامت على ثنائية التفكر – التأمل، والتنوع في الوحدة. هنا، برزت الهوة بين التّحقيب المشرقيّ الذي انقطعت سيرورته في التّواصل مع التّاريخ الثّقافيّ وبين الإرث المعماريّ. وعندما نتناول المسألة المتعلقة بتتابع العصور والتّواصل التّاريخيّ؛ فنحن نسعى إلى دراسة حالة خاصة: هي الحداثة المبكرة التي أذابت التّاريخ الثّقافيّ المشرقيّ وخلقت تأريخًا جديدًا تجلت آثاره في عولمة تاريخ حضارات المشرق وهو ما سنناقشه إنطلاقًا من إشكاليّة ضياع الإرث المعماريّ.

1.1.2– إشكاليّة التّاريخ الثّقافيّ

عندما نقرأ أعمال جيري بنتلي (Jerry Bentley) في تحقيب تاريخ العالم، «ندرك أن أفكاره وتطبيقاته بـ (عبر التفاعل الثّقافيّ) قد استلهمت بشكل أكيد من الثّقافة التّاريخيّة العربيّة»[1]، وهنا لا بد من الإشارة إلى إحصاء الفارابي للعلوم، والكندي عن مسافات البحار، وأفكار الجاحظ حول النشوء والتطور، وعلْمَ البلدان لابن خرداذبة، وعِلْمَ العمران البشري لابن خلدون، وتدوين الحوليات التّاريخيّة وفق التسلسل الزمني للطبري، والمعرفة الموسوعية للمسعودي، ومدرسة حنين بن إسحاق في الترجمة، والقلقشندي في الإنشائيّات، والأغاني لأبو الفرج الأصفهاني، أمّا في الجغرافيّة الإنسانيّة عند العرب والمسلمين؛ كما يُسمّيها المستشرق الفرنسي أندريه ميكال؛ فلقد كانت ينبوعا معرفيّا للجغرافية التّاريخيّة التي تطوّرت تطوّرًا كبيرًا في القرن العشرين.

تشهد حركة التّاريخ الثّقافيّ المشرقيّ على دينامية تركت بصمة مسيطرة في تاريخ الأمم. فالتّاريخ الثّقافيّ في أساليب بحوثه الحديثة لا يقتصر على درس بياناته الحديثة، بل يشمل معلومات وإحصاءات قديمة في كتب ومخطوطات ووثائق وموسوعات، ويُعَدّ الفارابي أول مؤسس لهذا النوع من التّاريخ الكميّ الثّقافيّ، وهو ما تجلى في كتابه (إحصاء العلوم). هنا، ناقش سيار الجميل وجهة نظر (Hegel) ومفادها «أن التّاريخ البشري يتألّف من مراحل مختلفة، في كلّ منها تظهر الرّوحيّة الكونية ذاتها في روح أو إرادة معيّنَة مجتمعية أو وطنية؛ هذه الروح (الإرادة) تسيطر في عصرها، ولكن لها حدودها، وعندما تهمل هذه الحدود، فإن روحا جديدة تنبعث في شعبٍ آخر»[2].

هذا ما يفسر تقاعس المؤرّخين المشرقيّين المحدثين عن استمرارية توثيق عمارة المشرق منذ القرن التاسع عشر، إذ تلقفتها حركة الإستشراق التي نشطت في النصف الثّاني من القرن التاسع عشر ووثقتها بروح الثّقافة الغربيّة. هذه الحالة عالجها وليد السيد بنظرة نقدية عندما اعتبر أن «عامل الإنبهار الثّقافيّ بكل ما هو غربي في مقابل النظرة الناقدة لكل ما هو تراثي»[3] أدى إلى التخلي عن ثقافة التّحقيب المشرقيّة لصالح التسليم بالثّقافة الغربيّة. فضلًا عن عوامل التغيير السياسية والديموغرافية والاجتماعيّة والإقتصادية. لكنّ هذه التّغيرات التي شهدتها الكثير من الدّول العربيّة ظلت محلًا للتّأمّل العميق

(1) باسم، فرات، «نظرية الأجيال في الثقافة العربية الإسلامية»، **مجلة الجديد**، الأحد 1/7/2018

(2) أنظر: سيار، الجميل، **مرجع مذكور.**

(3) وليد، السيد، «واقع العمارة العربية المعاصرة»، **جريدة الوطن** صفحة أشرعة، 6 آب 2017

والقراءة المتأنية لعوامل حركيتها ومحركاتها، والتي غالبا ما دفعتها باتجاه الحداثة على حساب الأسس والخلفيات التّاريخيّة والتقليدية التي أسّست لها على مدى عقود من تاريخ تكوينها. كما عدّ وليد السّيد أنّ التّبعية الفكرية للغرب أدّت إلى تبلور الحركات المعماريّة والنظرة للعمارة في العالم العربيّ خلال القرن العشرين وناقش «أن هذا العامل هو المحرك والباعث لنشأة العمارة العربيّة المعاصرة»[1]. وعزى هذا الخلل لسوء تدريس مادتي نظريات العمارة وتاريخها مع غياب الكتابة الأكاديميّة.

- 1.1.3 المتحرك والثابت بين الإرث والتّراث

تعرف معاجم اللغة «الإرْثُ: الأَمر القديم تَوارَثه الآخِرُ عن الأوّل»[2]، «فصار ميراثًا له»[3]. وجاء في القرآن «وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ»[4] أي انتقلت له النبوة. فالإرث أو الميراث هو الشيء الذي ينتقل من شخص لآخر ويشكل إستمرارية عبر الزمن. أما التّراث فهو «الأثر الذي خلَّفته الحضارات أو تركته الأجيال السابقة وله قيمته الوطنية أو العالمية، ويسمى بالتّراث الشعبي التقليدي»[5]. ويقال «أصبح أثرًا بعد عين» أي زال. «وقد تميز العرب عن غيرهم من الشعوب بميراث ضخم يُعنى بالسِّيَر والتراجم، وهو ما يخدم في بناء المجايلة التّاريخيّة»[6]. والفرق بين الإرث والتّراث أن الأوّل ينتقل من الماضي إلى الحاضر، أما الثّاني فيغيب من الحاضر ليكون في الماضي، إذ لا يمكن إطلاق صفة التّراث على الحاضر، بينما يصح العكس إذ ورد في القرآن الكريم «لله ميراث السموات والأرض» والمقصود به الملك الحاضر، الدائم والمستمر. هذه المقارنة تفسر لنا حيوية الإرث الذي سنتخذه أداة في إحياء تاريخ عمارة المشرق العربيّ وبعث أنماطها وطرزها المعماريّة لإعادة وصل إنسيابية التّاريخ. وقد أكد قسطنطين زريق على «أن أي فصل بين أجزاء الحياة المتماسكة أو تقطيع خيوط التّاريخ المستمرة، أو إقامة سد مصطنع في مجرى التّاريخ المنساب، يقف دون فهمنا الصحيح للحياة البشريّة وحكمنا الصّادق لها أو عليها»[7].

من هنا، تحوّل الإرث المعماريّ المشرقيّ إلى تراث متحفي ينتمي إلى الماضي عوضًا من أن يشكل ميراثًا حضاريًا ينتقل بالإستمرارية والتطورية من خلال منهاج تحقيبي عصري، ودراسة الطّرز المعماريّة وتَشَكُل النّمط (Typo morphology) الذي يمهد لتطورية الأنموذج (Shift Paradigm).

- 1.1.4 دراسة النّمط التشكلي وأثره في تحديث تاريخ العمارة

ارتبط كل من الإرث والتّراث بالثّقافة. إذ تعدّ الثّقافة مكوّنًا حضاريًا ومفهومًا يضم عنصراً نقياً ودافعاً إلى السمو. والثّقافة بهذا المعنى مصدر من مصادر الهوية، وهي مصدر صدامي أيضاً، كما نراها في حالات الرّجوع إلى الثّقافة والتّراث. ويرتبط الإرث المعماريّ المشرقيّ بالنّمط والطراز. فالنّمط (Type) يمثل خطًا معينًا، إذ كما عرفه الفيلسوف (Quatremere De Quincy) فكرة لعنصر يعمل كقاعدة للأنموذج، وهو شيء يشع بالمعنى. قارب ماكس ويبر (Max Weber) «النهج الفنّي التّاريخيّ

---

(1) **المرجع ذاته.**

(2) معجم المعاني الجامع، **مرجع مذكور.**

(3) ابن منظور، **مرجع مذكور.**

(4) القرآن الكريم، سورة النمل، الآية 16

(5) معجم المعاني الجامع، **المرجع السابق.**

(6) سيار، الجميل، **مرجع مذكور.**

(7) قسطنطين، زريق، **نحن والتاريخ**، دار العلم للملايين، بيروت، ط. 2، 1963، ص. 36

باستخدام التحليل التشكلي والنّمطي (Morphological & Typological Analysis)[1]. وقد قام النّمط التّشكلي في المشرق على مبادئ وأسس لها رمزيّة ودلالات في الفكر والثّقافة، وهذا ما نسخته الحداثة التي تبناها العرب من دون دراسة آثار منهجية التّاريخ الغربيّة على نمطيّة العمارة المشرقيّة. «فالحداثة السّليمة على قاعدة نشر العلوم العصريّة والتكنولوجيا المتطوّرة هي المدخل الأساس للانتقال من التّاريخ العبء إلى التّاريخ الحافز، والمشاركة في الثّقافة الكونيّة من باب الإبداع الثّقافيّ وليس استهلاك ثقافة الآخرين»[2].

بينما ربط (Hegel) الطراز (Style) بالثّقافة السائدة وبالنتاج الكلي لكل حقبة. وربطه أرنست كامبرج (Ernst Gombrich) بالزمن، وبالفترات الزمنية المتعاقبة أو التّحقيب (Periodization). وربطه جوليان ليزارت (Julian Leathart) بالمواد وطبيعة الإنشاء والتخطيط المعماريّ. وهو الأسلوب والاتّجاه الذي تتخذه حضارة ما ويظهر في عمارتها وفنونها وثقافتها. وهو مهم في بحثنا لأنه دليل إلى إعادة إحياء تاريخ العمارة.

وقد أشار أدوارد برايان (Edwards Brian) إلى أنّ «كل حضارة حددت الأنموذج من خلال الدراسة النّمطية في اتجاه معين وفاقًا لثقافتها ومفاهيمها التّاريخيّة»[3]. فالنّمط المعماريّ الجلي في العمارة المشرقيّة ومبادئها هو تشكيل المباني في إطار بنية تصميمية مستدامة، تطورت من خلال فهم المعماريّين الواعي المتجاوب مع الطّبيعة والتّخطيط الحضري والعامل الإجتماعي. إن ما يعنينا من تشكل النّمط هو إعادة دراسة الإرث المعماريّ وصياغته بشكل معاصر وفق منهجية تحقيبية تعيد التّاريخ الثّقافيّ المشرقيّ إلى الواجهة وفق أربعة أسس: التّقميش، النّقد، التّأويل والصّياغة.

القسم الثّالث: ثقافة المؤرّخ ودوره في تجديد تاريخ العمارة

1.3- دور مؤرّخ العمارة الثّقافيّ

عرفنا الثّقافة بأنها صنو للحضارة، إذ لا يمكن لمؤرّخ العمارة مقاربة إشكاليات عصره ومنطقته بأساليب غريبة عن حضارته. وعليه أن ينتمي لمشروع قيمي ثقافي يعيد من خلاله تشكيل الوعي بالثّقافة المعماريّة والذاكرة المكانية من خلال دراسة الأنماط والطرز المحلية وتوثيقها وفق منهاج علمي يلحظ في أدواته المخطوطات وعلم الآثار. هنا، وضع إدوارد سعيد فكرة التّحقيب التّاريخيّ جانبًا وذهب إلى موقف جديد «يربط بين المثقف والقيم الأزلية التي تفيض على أي تحديد زمني، ووصل في موقفه إلى تعريف جديد للمثقف يقول: إنّ المثقف هو الذي يدافع بشكل ثابت عن قيم أخلاقية ثابتة إنطلاقًا من واقع ملموس»[4]. وهو نتاج تفاعل المثقف مع البيئة لاستظهار الحاضر الحي حسب إدموند هوسرل (Edmond Husserl). أو تحيين التّاريخ كما قال أدونيس وهي لحظة تتداخل فيها الذاكرة والمتخيل والواقع في نسيج متشابك.

موقف سعيد التأصيلي قابله موقف مفهوم لدنيس كوش (Denis Koch) في كتابه (مفهوم الثّقافة

---

(1) SALIBA, Robert, **Urban Design in the Arab World: Reconceptualizing Boundaries,** Ashgate, England, 2015, p. 18

(2) مسعود، ضاهر، **مرجع مذكور.**

(3) EDWARDS Brian, & Others, **Courtyard Housing, Past, Present and Future**, Taylor & Francis, UK, 2005, p. 2

(4) فيصل، دراج، «المثقف الدنيوي والمثقف الرسولي عند إدوارد سعيد»، **المجلة الثقافية**، العدد 71، 2008، ص. 29

في العلوم الاجتماعيّة) دعا من خلاله إلى الانفتاح وتقبل ثقافة الآخر، إذ عدّ أن «كل الثقافات تمر بحالات تطورية متفاوتة السرعة والعمق، وكل الثقافات تتآمر على أصحابها ولو لمجرد إبقائهم داخل دائرتها المقفلة»[1]. لذلك تمّ ابتداع مفهوم التثاقف (Acculturation) الذي يشير إلى التّلاقح الحضاري والتبادل الثّقافيّ حتى لا يصاب المثقف بالجمود والتّصلب والسّلفية التّاريخيّة.

- 1.1.3. تجارب توثيقية محلية وعالمية

عزّى وليد السّيد ضعف توثيق عمارة المشرق إلى انكفاء دور النّشر معتبرًا أنّه «لا تكاد تجد في العالم العربيّ مجلات رائدة متخصصة ورصينة. وليست هناك دار نشر عربية واحدة تعنى بالنّشر العمرانيّ الفاعل والمتخصّص بالكتب المعماريّة أسوة بدور النّشر العالمية التي تعنى بالفن والعمارة»[2]. والمفارقة الكبرى أن أبرز من صنف تاريخ العمارة المشرقيّة ووثقها كانوا أجانب مثل:

- فريدريك راغيت (Friedrich Ragette) في كتاب (Traditional Domestic Architecture of the Arab Region) وكتاب (Architecture in Lebanon).

- إريك بروغ (Eric Broug) في كتاب (Islamic Geometric Design)، كتاب توثيقي للزخرفة والعمارة الإسلاميّة الشرقية.

- ماركوس هاتستن وبيتر ديليوس (Markus Hatstein & Peter Delius) في كتاب (Islam Art & Architecture) وهو مصنف كبير وثق الحضارة الإسلاميّة والعربيّة.

وقد برز العديد من مؤرخي العمارة المشرقيّين والعرب، نذكر منهم:

- رفعة الجادرجي ومساهماته العديدة في نظريات العمارة العربيّة وتاريخها.

- عفيف البهنسي، صنف العديد من الكتب حول العمارة العربيّة وزخرفتها.

- صالح لمعي، له العديد من المؤلفات حول فن العمارة العربيّة.

- محي الدين طالو، له العديد من المؤلفات التوثيقية حول زخارف العمارة العربيّة والمشرقيّة.

- يحيى وزيري، أرّخ في فنون العمارة العربيّة وزخرفتها العديد من الكتب. وغيرهم.

وقد اعتبر أودو كولترمان (Udo Kultermann) «أن العمارة العربيّة في أواسط القرن العشرين لم تُستكشف وبقيت مجهولة بسبب عدم توثيقها»[3]. لكن بعض المبادرات شكلت محطات مضيئة في حركة التوثيق، «كالمبادرة التي أطلقها قسم الهندسة المعماريّة في كلّية الفنون الجميلة والعمارة في

(1) دنيس، كوش، **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007

(2) وليد، السيد، **مرجع مذكور**.

(3) MARSTON, Fitch, **Historic preservation. Curatorial Management of the Built World**. University Press of Virginia, Charlottesville & London,1998 , p. 5

الجامعة اللّبنانيّة العام 2018 م»[1] في مشروعِ توثيق وترميم البيوت الطّينية في منطقة شمسطار في لبنان بالتعاون مع بلدية شمسطار. إذْ عمل القسم مع الطلاب على توثيق عمارة هذه البيوت ودراسة فضاءاتها وربطها بالعادات الاجتماعيّة والتقاليد التي يمارسها النّاس فيها. والهدف من هذا المشروع توثيق هذه المعالم وحفظها للأجيال القادمة، وتقديم مقترحات للهيئات البلدية والرسمية للمحافظة عليها وتطويرها، أو إعادة إحيائها، وتأصيل أهداف الطلاب الأكاديمية إزاء ثقافة مجتمعهم المحلية.

كما قامت الجامعة الأميركيّة في بيروت (AUB) بمبادرة ممثالة من خلال تمويل مشروع توثيقِ مباني الحقبةِ الكولونياليّة في بيروت الكبرى بالتعاون مع طلاب قسم الهندسة المعماريّة، وبإشراف المهندس المعمار روبير صليبا، حيث أنجزوا توثيق ورسم معظم المباني المصنّفة تراثيّة ونشرها ضمن كتابَيْن صدرا باسم المهندس صليبا[2].

تبرز مشاريع التوثيق قيمة تاريخيّة العمارة من خلال توثيق خصائصها للأجيال القادمة للإستفادة منها، بهدف تطويرها أو إعادة استخدامها وربطها بالبعد الاجتماعي. واطلاق مثل هذه المبادرات على مستوى المشرق من شأنه تعزيز الشعور بالهوية الثقافيّة وإعادة تفعيل الذّاكرة الجماعيّة، وتقديم مقترحات وحلول لحفظ وصون التّراث المشرقيّ واحيائه. هنا، رأى ياسين السيد «أنّ المطلوب هو العثور على المعادلة الصحيحة بين الإحتماء بالتّراث والإنفتاحِ على النظام العالمي وهي مسألة تتضمن تحدياتٍ نظريةٍ وتطبيقيةٍ تحتاج إلى إنفتاح فكري وإلى جهودٍ جماعيّةٍ من المثقفين العرب على اتجاهاتهم كافة»[3].

2.1.3– إحياء النّمط المعماريّ من خلال قراءة جديدة للتاريخ

لا يمكن قراءة التّاريخ من خلال شواهد مبهمة أو مهملة؛ فالتّوثيق يحدّد آليات الإستفادة من هذا التّاريخ. وهو ما يحتاج لعمليات دراسة وإعادة تفسير منهجية. إنطلاقًا من هنا سنناقش ثلاث حركات تاريخيّة ونرصد مرجعيتها في التّاريخ الثّقافيّ:

أولاً – عصر النّهضة (Renaissance): اعتبر عصرًا تنويريًا بلغت فيه الحضارة الأوروبية أوجها من خلال الأفكار الحديثة والرّؤى الجديدة التي تأثرت بالكلاسيكية. إذ أشارت إيميلي كول (Emily Cole) إلى أنّ «نهوض الطراز الجديد كان موجهًا باهتمامات ومظاهر الثّقافة القديمة مثل الأدب والفلسفة والرّياضيات، وأنّ الحكام أدركوا أهمية دراسة تاريخ العمارة في نهضة الأمة»[4]، «لذلك بدأ الإهتمام بالثّقافة الكلاسيكية وكأنها انبعثت من جديد، من هنا جاء مصطلح النّهضة (Renaissance) أو (Rebirth)»[5]. إنطلاقًا من إعادة دراسة تاريخ الكلاسيكيّة وتفسيرها، وإرساء

(1) أطلق المشروع ونظمه الدكتور حبيب صادق، أستاذ في كلية الفنون الجميلة والعمارة قسم الهندسة المعمارية. وقد وقعت الجامعة اللبنانية من خلال هذا المشروع بروتوكولات تعاون مع عدة بلديات لتوثيق عمارتها التراثية.

(2) الكتاب الأول: Beyrouth Architecture aux Sources de la Modernite 1920-1940
الكتاب الثاني: Beirut city center recovery: The Foch-Allen by and etoile conserveation area

(3) ياسين، السيد، **التراث وتحديات العصر في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1985، ص. 19

(4) COLE, Emily, **Architectural Details, a visual guide to 5000 years of building styles**, ivy press, UK 2002, p. 228

(5) SZALAY, Jessie, “The Renaissance: The ‘Rebirth’ of Science & Culture”, **Live Science Contributor**, June 29, 2016

أسس حديثة «بما أن النّهضة طبعت من خلال الخيالات الثلاثة: التمثيل، المنطق والتّاريخ»[1].

ثانيًا- النّيوكلاسيكية (Neoclassicism): اعتمدت على أربعة مبادئ «علم الآثار (Archaeology)، المخطوطات (Printed sources)، نقاوة الهياكل والرومانطيقية (Romanticism & Structural Purity) وعلى المباني الاغريقية والرومانية القديمة (Ancient Greek & Roman Buildings) بعد دراسة كتلها وفراغاتها الانشائية والمعماريّة»[2]. فقد «أقام الشقيقان روبرت وجيمس آدام (Robert & James Adam) في إيطاليا ودرسا الآثارات الرومانية ووثقاها في كتاب حول العمارة الكلاسيكية القديمه (The Works in Architecture)»[3].

إعتبر آلان باونيس (Bowness) «أن لجوء المهندسين إلى العمارة التّاريخيّة في أواسط القرن التاسع عشر حُسِبَ أمرًا مقبولًا، بل مفضلًا. وقد كانت الأصالة ممكنة حتى في ظل الأقانيم السائدة آنذاك كما يتضح ذلك في تصاميم وليم بترفيلد (William Butterfield) الكنسية، واتبعه جورج ستريت (Georges Street) بأصالته الفيكتورية. واعتبر (Bowness) انهما نميا نزعة جديدة في العمارة شاعت بين المتنورين، وأنه يجب ابتكار نوع جديد من العمارة الحديثة على غرار الرسم الحديث الذي كان يتبلور في العصر ذاته»[4].

ثالثًا- طراز البيت اللّبنانيّ: في القرن السابع عشر قام البطريرك أصطفانوس الدويهي على رأس الكنيسة المارونية بين 1670 – 1704م «مؤذنا باجراء صياغة تاريخيّة جديدة للكنيسة وأفسح المجال لقيام أبحاث حديثة عن الفن والعمارة والموسيقى والأدب. تم جمع أرشيف الأديرة التّاريخيّ وتنظيمه ودراسته في ضوء فكر هندسيّ دينيّ، يستمد عناصره من بعض المعتقدات المسيحية»[5]، وهذا ما أدى الى تطوير الواجهة ذات الأقواس الثلاثة (Triple Bay Facade)، المستلهمة من مفهوم الثالوث المقدس التي اعتمدت في معظم دول المشرق[6]. ساهم في هذه النّهضة تخصّص البطريرك الدويهي في علم التّاريخ إذ عُدّ من كبار مؤرخي المشرق آنذاك، وتعد تجربته إحدى أهم تجارب تأصيل العمارة المشرقيّة وفق منهج تاريخي، وهذا ما يجيب على فرضية البحث التي ربطت بين إعادة دراسة التّاريخ واستكشافه وبين استعادة الإرث المشرقيّ.

3- 3.1 الأصالة في المعاصرة في تجارب الرواد

إنّ الأجزاء التّاريخيّة في مدن المشرق هي ثقافيّة بامتياز، لأنّها جزءٌ مهم من الإرث الأصيل.

---

(1)Haddad, Elie G., Rifkind, David, **A Critical History of Contemporary Architecture 1960-2010**, Routledg, 2016, USA, Digital book.

(2) COLE, Emily, **Op. Cit,** p 284

(3) BULOVSKA, Katerina, "Palladian architecture – Based on the work of the most influential architect of the 16th century", **walls with stories**, May 25, 2017, http://www.wallswithstories.com/ retrieved 15/10/2019

(4) انظر: آلان، باونيس، **الفن الأوروبي الحديث**، ترجمة: فخري خليل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط.ا، 1994. ص. 250.

(5) ISKANDAR, Amin, **La Dimension Syrique - Dans l'art et l'architecture au liban**, Cedlusek, Beirut, 2001, p. 198

(6) الواجهة ذات الأقواس الثلاثة عنصر معماري معروف في الحضارات القديمة لا سيما الرومانية، لكن استلهامها في البيت اللبناني جاء في ضوء بعدٍ سيميائيٍ دلالي.

ولهذا الإرث قيم متعددة: جمالية، رمزية، تاريخيّة، معمارية، اجتماعيّة، ثقافيّة، بيئية واقتصادية. وقد كانت مرنة إلى حد التماهي مع إنسيابية التّاريخ فاتسمت بتطور الأنموذج واستمراريته وعدم الجمود، والدليل تنوع الطرز المعماريّة التّاريخيّة التي واكبت كل الحِقب إلى ما قبل الحداثة المبكرة التي غيرت الأنموذج. هنا اعتبر حسن فتحي: «أن إيجاد نهجٍ جديدٍ يقوم على ترجمة مفهوم العمارة التقليدية كلغة يمكن أنْ تسير جنبًا إلى جنب مع فكرة الحداثة، وأنْ لا نقطع كل العلاقات مع الماضي»[1]. وهذا ما حاول بعض المعماريّون العرب من الرواد تطبيقه في العمارة المعاصرة بين ستينيات وسبعينيات القرن العشرين إذ عملوا على صهر التّراث مع الحداثة بعد دراسة دقيقة للأنماط المعماريّة وطرزها التّاريخيّة، تمامًا كما فعل رواد النّهضة والنيوكلاسيكيّة من خلال دراسة آثارات روما وأثينا.

رفعة الجادرجي: نادى الجادرجي بنظرية صهر التّراث مع الحداثة، وهو الذي عاصر منتصف القرن العشرين وكان شاهدًا على اجتياحِ الحداثة للمدن العربيّة. «فحملت أعماله فكرًا تأصيليًا لكيفية تطوير العمارة التقليدية العربيّة لتنسجم مع متطلبات عمارة الحداثة من تقنياتٍ إنشائيةٍ وكتلٍ معماريّة»[2].

محمد مكيّة: رأى مكيّة أنّ الإبداعَ العمراني هو النجاح في ترجمة القيم الجماعيّة، الرّوحيّة والجماليّة، ليس فقط عبر ممارسات شكلانيّةٍ، بل «أيضًا عبر ممارساتٍ داخليةٍ غايتها التعبير عن مضامين تلك القيمِ وأصالتها وعقلانيتها. وقد نادى بمنعِ حلول قطيعةٍ عنيفةٍ بين اللحظات الزمنية الثلاث: الماضي، الحاضر والمستقبل كبعدٍ زمني، وبين البيئةِ الجغرافيّة والثقافيّة كبعدٍ مكاني»[3]، «من خلال تضمين أعماله اقتباسات عربية وتوظيفها في إطار حداثوي»[4].

راسم بدران: إنطلق فكر بدران من مفهوم تأصيلِ العمارةِ العربيّة من خلالِ إبراز عناصر رئيسة في هذه العمارة كالوحدة والوظيفية وبساطة الشكل متخذًا المربع كعنصر متكرر في عمارته. لذلك «جاءت مشاريعه معبرةً عن المساواة بين فئات المجتمع»[5].

إذًا، إنّ استكشاف التّاريخ الثّقافيّ يقدم مجموعةً متنوعةً من المزايا المهمة. وفهم الإرث الثّقافيّ يمكن أنْ يعطي شعورًا بالهوية الاجتماعيّة، والذاكرة، ويوفر إحساسًا تلقائيًا بالوحدة والإنتماء. «وفهم هذا الإرث والإلمام بقيمته يفترضان النفاذ من الشكل الخارجي الى إدراك التناغم المتبادل بين الطبيعة والعمارة من جهة، والعلاقات الاجتماعيّة من جهة أخرى. فالتّراث هو جزء لا يتجزأ من الكيان الإجتماعي»[6].

---

(1) EL-SHORBAGY, Abdel-moniem, "Traditional Islamic-Arab House:Vocabulary And Syntax"**, International Journal of Civil & Environmental Engineering**, Architecture Department, College of Engineering Effat University, Saudi Arabia, Vol:10, No:04, p. 19

(2) KULTERMANN, Udo, **Contemporary Architecture in the Arab States**, McGraw-Hill, New York, 1999.

(3) أنظر: حسين، الهنداوي، **محمد مكيّة والعمران المعاصر**، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط. 1، بيروت، 2013

(4)KULTERMANN, Udo, **Op. Cit.**

(5) ABOU ALATA, Rawan, ALAMAT, Rouba, "The Role of Revitalizing the Traditional House in Highlighting Social-Cultural and Ecological Dimensions in Contemporary Housing Design", **International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology**, Vol. 4, Issue 9, September 2017, p. 4609

(6) جان دارك ابي يلغي، **العمارة التراثية في لبنان جزء من هويتنا وثروتنا الوطنية**، مجلة الجيش العدد 205 – تموز، 2002.

نعود إلى إدوارد سعيد ومقاربته لجدلية الصراع الثّقافيّ بين التّاريخ والحداثة، إذ ذهب باتجاهين: «اتجاه لاتاريخي يشتق وظيفة المثقف من الصراع الأبدي بين الماضي والحاضر. واتجاه تاريخي يقول بأن أزمنة التنوير عابرة، وأن التنوير قادر على حل أزمته والإنطلاق إلى تقدم إيجابي مبرأ من الأخطاء السابقة»[1]. هذا الرأي يتقاطع مع إنسيابية التّاريخ من عصر النّهضة إلى النّهضة المشرقيّة التي كان للبطريرك الدويهي دور فيها. «واذا كانت إشكاليات الوعي التّاريخيّ العربيّ في عصر النّهضة قد انطلقت من مقولة ترى أن الرؤية العلمية المعاصرة للتاريخ العربيّ لا تعني استحضار الماضي الذهبي لتوظيفه في الزمن الراهن، أي في زمان غير زمانه. بل تعني الحاجة اليوم إلى الاستفادة من دروس التّاريخ. فإن أبرز ما ميز خطاب التّاريخ هو ما قدمه من حقائق كما هي وليس ما قدمه أهل الفكر»[2]. تتقاطع هذه النظرة لمهند مبيضين مع مقاربة نصري الصايغ للماضي بنظرة نقدية ناقلًا عن تزيفان تودوروف «أن هوية الإنسان تتألف معظمها من ذاكرته. لدى الفرد رغبة في قراءة واستعادة ماضيه وكذلك الشعوب»، وأشار الصايغ إلى أن إعادة تصنيع الماضي، مهمة غير تاريخيّة، إنها مهمة ثقافيّة وسياسية يتصدى لها مفكرون وكتاب وشعراء وقادة، إنّ تصنيع الماضي لتقديمه بوعي نقدي، وليس بعقل نسخي هو مهمة من يهجسون بمستقبل مختلف»[3]. تتقاطع هذه المقاربات مع أهداف البحث في تفسير التّاريخ بنظرة تأصيلية معاصرة، لا أن تستعيد التّاريخ بكلياته وجزئياته. إنما إعادة قراءة متفحصة بعيون الحاضر والمستقبل.

الخلاصة

عالج البحث إشكاليّة تاريخ عمارة المشرق العربيّ وأشار إلى القطيعة التّاريخيّة التي حلّت منذ الحداثة المبكرة في التّحقيب المشرقيّ بعد تبني منهج التّحقيب الغربيّ. ودلل عليها من خلال ما أثاره مفكرون ومؤرخون وما عكسه واقع التّراث المشرقيّ المتحفي. قدم البحث مجموعة من الأفكار والطروحات التي تفيد في كيفية إحياء الإرث المعماريّ من خلال علم التّاريخ بالإستناد إلى تجارب عصر النّهضة والنيوكلاسيكية والنّهضة في لبنان في القرن السابع عشر. وقد خلص إلى اعتبار الإرث المشرقيّ هدفًا رئيسًا في إعادة إحياء العمارة المشرقيّة بأسلوب معاصر من خلال التوصيات الآتية:

أولًا: تأسيس علم آثار مشرقي يقوده علماء آثار محليون يعملون على توثيق آثاراته من خلال أسس علمية تلحظ التّاريخ الثّقافيّ والتشكل النّمطي والطراز المعماريّ.

ثانيًا: تخصيص كتب ومجلات متخصصة بالتوثيق الآثاري تنشر أعمال الحفريات بعد دراستها وتحليلها. وتصنف الأبنية القديمة مع وصف مفرداتها وتحديد خصائصها لتوظيف مندرجاتها الثقافيّة والبيئية والإنشائية في العمارة المعاصرة.

ثالثًا: تشجيع مشاريع التوثيق على مستوى الوطن العربيّ ووضع خطة للاستفادة منها لتكون مرجعًا حافزًا على إعادة الإحياء ونقل الأساليب المستفادة من التّراث المعماريّ وإعادة ترجمتها من أجل وضع استراتيجياتٍ جديدةٍ للمدن المعاصرة المتنامية.

---

(1) فيصل، دراج، **مرجع مذكور.**

(2) مهند، مبيضين، «الخطاب التاريخي العربي المعاصر تاريخية النكسة، الوعي والوعي المستعاد»، **المجلة الثقافية**، العدد 71، 2008، ص. 118

(3) نصري الصايغ، **لبنان في مئة عام انتصار الطائفية**، رياض الريس للكتب والنشر، ط. 1، بيروت، 2018، ص. 370

إنطلاقًا مما تقدم، يحتاج المشرق العربيّ اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى إعادة استكشاف تاريخه المعماريّ، واستعادة دوره الحضاري في سياق التّاريخ الثّقافيّ للمنطقة. ولا أدل على ذلك من الشواهد المعاينة بالنظر لآثار ونقوش تمتلئ بها البلدان العربيّة. من سواحل البحر الأبيض المتوسط إلى وادي النيل وصولًا إلى بلاد ما بين النهرين. نحن بحاجة لإعادة دراسة هذه الشواهد بعيون مشرقية وتوثيقها بأيد محلية تعرف كيف نُحتت أحجار الأهرامات، وكيف أكسيت أسوار بابل وآشور، وكيف زخرفت بيوت دمشق وحُلّيت واجهات لبنان قلاعًا وقصورًا. إن عمليات توثيق التّراث المشرقيّ والحفاظ على الإرث الثّقافيّ كوثيقةٍ تاريخيّة من شأنه المساعدة في إيجاد حلولٍ معاصرةٍ ومستقبلية ووصل الإستمرارية التّاريخيّة. لقد توافقت نتائج هذا البحث وتوصياته مع الكثير من البحوث والدراسات التي خلصت إلى أهمية العودة إلى الحلول التقليدية ودمجها في الطروحات المستقبلية لتعزيز الهوية المحلية، وهو ما لا يمكن تحقيقه من دون العودة إلى علم التّاريخ. وقد ناقش تجارب حضاريّة ومشاريع توثيقية وحللها كإضافة علمية يمكن أن تشكل مشروعًا مستقبليًا في عملية تأصيل العمارة. بناءً عليه فتحت هذه الدراسة الباب لمناقشة كيفية استعادة الارث المفقود في ضوء الحركة الانبعاثيّة، وماهية العناصر الانبعاثية التي ستكشل ركنًا رئيسًا فيها؟

ملحق المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم

إبن منظور، **معجم لسان العرب**، دار صادر، مجلد 1، بيروت.

الكتب العربيّة

آلان، باونيس، **الفن الأوروبي الحديث**، ترجمة: فخري خليل، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، ط. ا، 1994

بابلون، أرنست، **الآثار الشرقية**، ترجمة مارون الخوري، دار جروس برس، دار حكم شريف، ط. 1، طرابلس 1987

الجميل، سيار، **نظرية الأجيال: المجايلة التّاريخيّة، فلسفة التكوين التّاريخيّ، تحقيب الثّقافة العربيّة الإسلاميّة**، المركز الأكاديمي للأبحاث، بيروت، 2018.

حتي، فيليب، جرجي، إدروارد، جبور، جبرائيل، **تاريخ العرب**، دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، ط. 11، 2002

خزعل، الماجدي، **تاريخ الخليقة**، منشورات تكوين، بيروت، 2018

زريق، قسطنطين، **نحن والتّاريخ**، دار العلم للملاين، بيروت، ط. 2، 1963

سركيس، حسان، **الأرخيولوديا**، منشورات الجامعة اللّبنانيّة، بيروت، 2003

السيد، ياسين، **التّراث وتحديات العصر في الوطن العربيّ**، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت 1985

الصايغ، نصري، **لبنان في مئة عام انتصار الطائفية**، رياض الريس للكتب والنشر، ط. 1، بيروت،

كوش، دنيس، **مفهوم الثّقافة في العلوم الاجتماعيّة**، ترجمة منير السعيداني، المنظمة العربيّة للترجمة، بيروت، 2007

لوغوف، جاك، **هل يجب حقًا تقطيع التّاريخ شرائح؟**، ترجمة الهادي التيمومي، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، 2018

الهنداوي، حسين، **محمد مكيّة والعمران المعاصر**، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، ط. 1، بيروت، 2013

الصحف والمجلات

أبي يلغي، جان دارك، **العمارة التّراثية في لبنان جزء من هويتنا وثروتنا الوطنية**، مجلة الجيش العدد 205 – تموز، 2002

دراج، فيصل، «المثقف الدنيوي والمثقف الرسولي عند إدوارد سعيد»، **المجلة الثقافيّة**، العدد 71، 2008

السيد، وليد، «واقع العمارة العربيّة المعاصرة»، **جريدة الوطن** صفحة أشرعة، 6 آب 2017

ضاهر، مسعود، إشكاليّة التّاريخ العبء والتّاريخ الحافز عربيًا، **مجلة المستقبل العربيّ**، العدد 477، تشرين الثّاني 2018

العساوي، محمد، «إشكاليّة التّحقيب، رؤى متقاطعة بين المؤرّخين»، **مجلة فكر الثقافيّة**، باب مقالات الكتاب، تاريخ النشر 1/2/2020

فرات، باسم، «نظرية الأجيال في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة»، **مجلة الجديد**، الأحد 1/7/2018

مبيضين، مهند، «الخطاب التّاريخيّ العربيّ المعاصر تاريخيّة النكسة، الوعي والوعي المستعاد"، **المجلة الثقافيّة**، العدد 71، 2008

هنية، عبد الحميد، التّحقيب في التّاريخ العربيّ الإسلاميّ، **مجلة أسطور**، العدد 3، تاريخ النشر كانون الثّاني 2016، ص. 244

المواقع الالكترونية

معجم المعاني الجامع، معجم رقمي عربي - عربي https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/ retrieved 17/6/2020

الكتب الأجنبية

BISHEL, David, “A contemporary assessment of Thomas Kuhn: The detection of gravitational waves as a Kuhnian revolution”, **California State University Stanislaus**, 1 University Circle, Turlock, CA 95382

COLE, Emily, **Architectural Details, a visual guide to 5000 years of building styles**, ivy press, UK 2002

EDWARDS Brian, & Others, **Courtyard Housing, Past, Present and Future**, Taylor & Francis, UK, 2005

Haddad, Elie G., Rifkind, David, **A Critical History of Contemporary Architecture 1960-2010**, Routledg, USA, 2016

ISKANDAR, Amin, **La Dimension Syrique - Dans l’art et l’architecture au liban**, Cedlusek, Beirut, 2001

KULTERMANN, Udo, **Contemporary Architecture in the Arab States**, McGraw-Hill, New York

SALIBA, Robert, **Urban Design in the Arab World: Reconceptualizing Boundaries,** Ashgate, England, 2015

الصحف والمجلات الأجنبية

ABOU ALATA, Rawan, ALAMAT, Rouba, “The Role of Revitalizing the Traditional House in Highlighting Social-Cultural and Ecological Dimensions in Contemporary Housing Design”, **International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology**, Vol. 4, Issue 9, September 2017

BULOVSKA, Katerina, “Palladian architecture – Based on the work of the most influential architect of the 16th century”, **walls with stories**, May 25, 2017, http://www.wallswithstories.com/ retrieved 15/10/2019

EL-SHORBAGY, Abdel-moniem, “Traditional Islamic-Arab House:Vocabulary And Syntax”**, International Journal of Civil & Environmental Engineering**, Architecture Department, College of Engineering Effat University, Saudi Arabia, Vol:10, No:04

LEE, Patina, “The History of Architecture in a Nutshell”, **Widewalls**, Sept 26, 2016, widewalls.ch

MARSTON, Fitch, **Historic preservation. Curatorial Management of the Built World**. University Press of Virginia, Charlottesville & London,1998

SZALAY, Jessie, “The Renaissance: The ‘Rebirth’ of Science & Culture”, **Live Science Contributor**, June 29, 2016

- **ملحق أسماء العلم**

- **ادموند هوسرل (Edmund Gustav Albrecht Husserl)**: 1859–1938م، فيلسوف ألماني، أسس مدرسة الظواهرية. في عمله المبكر وضع نقدًا للتاريخيّة وعلم النفس في المنطق بناءً على تحليلات القصدية.

- **إدوارد سعيد**: 1935–2003م، مفكر فلسطيني أمريكي معاصر، عمل كأستاذ في جامعة كولومبيا الأمريكية.

- **أدونيس (علي أحمد سعيد أسبر)**: ولد عام 1931م، شاعر سوري معاصر من رواد الحداثة العربيّة.

- **أرنست بابلون (Ernest Babelon)**: 1854–1924م. عالم آثار فرنسي كلاسيكي. ألف العديد من الكتب المختصة بعلم الآثار.

- **أرنست كامبرج (Ernst Gombrich)**: 1909–2001م. مؤرخ في تاريخ الفن بريطاني نمساوي المولد.

- **أسطفانوس الدويهي (أسطفانوس الثّاني بطرس الدويهي)**: 1630–1704م، البطريرك السابع والخمسون للكنيسة المارونية في المشرق بين 1670 وحتى 1704م. عرف بعد القاب منها «أب التّاريخ الماروني» و«عمود الكنيسة المارونية"، له كتاب مشهور في التّاريخ يختص بلبنان بعنوان «تاريخ الأزمنة».

- **آلان باونيس (Sir Alan Bowness)**: ولد 1928م. أستاذ تاريخ الفن الحديث في جامعة لندن، كان مديرًا لمعرض Tate في لندن.

- **أودو كولترمان (Udo Kultermann)**: 1927– 2013م، مؤرخ وكاتب ألماني، له خبرة في إدارة المتاحف، له العديد من المؤلفات حول التّاريخ والعمارة والفنون التشكيليّة.

- **إيريك بروغ (Eric Broug)**: 1965 م، باحث بريطاني، متخصص في تاريخ الفن والعمارة الإسلاميّة، مدير مكتب بروغ للدراسات والتصميم. له مؤلفات وأبحاث في فنون الزخرفة الإسلاميّة.

- **باتينا لي (Patina Lee)**: باحثة ومهتمة بالشؤون الفنية والمعماريّة، تكتب في موقع Widewalls المتخصص.

- **تزيفان تودوروف**

- **توماس كون (Thomas Kuhn)**: 1922–1996م. فيلسوف أمريكي متخصص بالعلوم كان لكتابه الذي صدر العام 1962م The Structure of Scientific Revolutions تأثير في الأوساط الأكاديمية والشعبية قدم فيه مصطلح تحول النموذج Shift Paradigm، الذي أصبح منذ ذلك الحين لغة اصطلاحية.

- **جورج ستريت (Georges Edmund Street)**: 1824–1881م. معمار بريطاني من رواد عمارة إحياء الطابع القوطي Gothic Revival.

- **جوليان ليزارت (Julian Leathart)**: فنان ورسام انجليزي من فناني بداية القرن العشرين. ألف العديد من الكتب.

- **روبرت آدم (Robert William Adam)**: 1728–1792م، معمار ومهندس داخلي اسكتلندي.

- **سالم ساري**: أكاديمي أردني وباحث في حقل دراسات علم الاجتماع والهوية.

- **فريديريك راغيت (Friedrich Ragette)**: كاتب وباحث نمساوي، باحث في العمارة العربيّة والإسلاميّة، استاذ في الجامعة الامريكية في الشارقة، له العديد من المؤلفات حول العمارة التقليدية اللّبنانيّة والعربيّة.

- **فولتير Voltaire (François-Marie Arouet)**: 1694–1778م، كاتب فرنسي، مفكر وفيلسوف أثرت نظرياته على عصر التنوير.

- **فيصل دراج**: ناقد ومفكر فلسطيني له العديد من الاسهامات في تأسيس رؤية نقدية عربية .

- **قسطنطين زريق**: مؤرخ فلسطيني معاصر.

- **كاترمير دي كونسي (Quatremere De Quincy)**: 1755–1849م. عالم آثار فرنسي، وضع نظريات حول الفنون والعمارة.

- **ماكس ويبر (Maximilian Karl Emil Weber)**: 1864–1920م، فيلسوف ألماني وعالم في الاجتماع والإقتصاد السياسي.

- **محمد العساوي**: باحث في التّاريخ والتّراث – المغرب.

- **مهند مبيضين**: أكاديمي وباحث في التّاريخ الثّقافيّ والاجتماعي ابان الحكم العثماني.

- **نصري الصايغ**: مفكر لبناني وكاتب معاصر، له العديد من المؤلفات والدراسات في مجال الفكر والثّقافة.

- **هيغل (Georg Wilhelm Friedrich Hegel)**: 1770–1831م. فيلسوف ألماني، طور المنهج الجدلي الذي أثبت من خلاله أن سير التّاريخ والأفكار يتم بوجود الأطروحة ثم نقيضها ثم التوليف بينهما. كان هيغل آخر بناة المشاريع الفلسفية الكبرى في العصر الحديث. كان لفلسفته أثر عميق على معظم الفلسفات المعاصرة

- **وليم بترفيلد (William Butterfield)**: 1814–1900م. معمار انجليزي، من رواد عمارة إحياء الطابع القوطي Gothic Revival.

- **ياسين السيد**: كاتب وباحث مصري معاصر، له العديد من المؤلفات في علوم الاجتماع والتّراث والحداثة.

فلسفة الحوار في الحَياة النّبويّة

الدكتور فادي أسعد نصيف

مقدمة

التّواصل بين البشر ضرورة لا مفرَّ منها، فحاجة الإنسان للإنسان تجبره على هذا التّواصل، وهو عنوان للتقدم والرقي، ولا يمكن أن نصل إلى إعمار الأرض بمنأى عنه، وهذا التّواصل له أساليب مختلفة، والجميع يعلم الإشكالية التي جابت الآفاق حول الإسلام والإرهاب، وأن الإسلام لا يتعاطى مع الآخر إلا بالقوة وبفرض الإسلام على الآخر، وهو غير صحيح وإنما عُمِل على ترسيخ هذه النظرية لدى المجتمع الدولي والغربي، فبتأمل بسيط في السّيرة النّبويّة يظهر للمنصف أن غالبية الغزوات التي كانت في العهد النبوي كانت في نطاق الدفاع عن النفس .

من هنا، كان هذا البحث، لإعادة النظر والتأمل في التخاطب مع غير المسلمين، وقد اخترت منها أسلوب: «**الحوار**» والذي أطلق عليه القرآن الكريم « **الجدل الحسن**».

في قول الله تعالى:﴿ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ ﴿١٢٥﴾ ﴾ (النحل: 125) فبعد أن ذكر أسلوبيّ الحكمة والموعظة الحسنة، وهو مع من قَبِل الإسلام، قال:«**وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**» والمقصود بهم غير المسلمين.

فما تعريف الحوار من حيث اللغة والمفهوم؟ وكيف كان التّواصل النبوي مع مشركي قريش؟ وكيف كان مع أهل الكتاب اليهود والنصارى؟

سننظر من خلال الاستقراء والتحليل إلى هذه المحاور الثلاثة، من كتب خلال السّيرة النّبويّة الشّريفة:

المحور الأول: الحوار: تعريفه ومفهومه

أ – لغة:

التّعريف اللّغويّ للجذر «**حَوَرَ**» إلى عدّة دلالاتٍ، منها: **الرّجوع عن الشّيء وإلى الشّيء**، وهي دلالة تقترب من دلالة لفظة «**حِوار**» التي تدل على: **التحادث والتجاوب القولي**، **فالمحاورة: المجاوبة، واستحاره**: استنطقه [1]، والمحاورة: **حسن الحوار**، ومنها أيضاً: **كلَّمتُه** فما ردَّ على محورةٍ – أي كلام – [2]، فهي تعطي في طياتها دلالة خلقيّة تتعلق بكيفية الحوار وأدبه، وهذا صحيح فالحوار يستلزم طرفين أو أكثر، ولا يتم إلا في جو أدبي يتيح السمع والقول بين المتحاورين، وتتسع دلالة الحوار معجميا فتكون بمعنى: «**جادله**» [3]، والجدال يعطي فرصة للقول والمراجعة بين المتحاورين.

أيضاً «و**المحاورة:** مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة، وهم يتحاورون أي يتراجعون الكلام» [4]، وأيضًا «ما أحار جوابا أي ما رجع»[5]، وكذلك: «تحاوروا تراجعوا الكلام بينهم»[6]، وأيضًا من معاني الجذر اللّغويّ «**حور**» ما يفيد **الحيرة** من «**حار بدلالة**» لم يهتد لسبيله، فهو:«**حيران وحائر وهي حيرا**» [7] فهو يعطي دلالة مناقضة فليس كل حوار يأتي بالجديد، فقد يزيد المرء ضلالًا.

ب – **مصطلح ومفهوم الحوار**

عرف الحوار بأكثر من تعريف، **فقيل:** هو نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب[8].

– **قيل هو:** أن يتناول الحديث طرفان أو أكثر عن طريق السؤال والجواب، بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين، وقد يصلان إلى نتيجة وقد لا يقنع أحدهما الآخر، ولكن السامع يأخذ العبرة ويكوّن لنفسه موقفاً [9].

– **وقيل هو:** محادثة بين شخصين أو فريقين، حول موضوع محدد، لكل منهما وجهة نظر خاصة به، هدفها الوصول إلى الحقيقة، أو إلى أكبر قدر ممكن من تطابق وجهات النظر، بعيداً عن الخصومة أو التعصب، بطريق يعتمد على العلم والعقل، مع استعداد كلا الطرفين لقبول الحقيقة ولو ظهرت على يد الطرف الآخر [10].

المحور الثّاني: الحوار مع عبدة الأوثان.

وسنعرض لحوار دار بين «**النّبيّ محمد**»عليه السّلام وسيد من سادات مكة هو «**عتبة بن ربيعة**»[11]، وكان ذلك في بداية الدّعوة الإسلاميّة.

يروى ابن هشام في السّيرة أن «**عتبة بن ربيعة**» جلس إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال له: **يا ابن أخي** إنك منا حيث قد علمت من السلطة – المكانة – في العشيرة، والمكان في النسب، وإنك قد أتيت قومك بأمر عظيم – يقصد الإسلام –، فرقت به جماعتهم وسفهت به أحلامهم وعبت به آلهتهم، وكفرت به من مضى من آبائهم، فاسمع مني أعرض عليك أموراً لعلك تقبل بعضها.

فقال النّبيّ عليه السّلام: **قل يا أبا الوليد أسمع.**

فقال له عتبة: **يا ابن أخي**، إن كنت إنما تريد بما جئت به من هذا الأمر «**مالاً**» جمعنا لك من أموالنا حتى تكون أكثرنا مالا، وإن كنت تريد به «**شرفا**» سودناك علينا، حتى لا نقطع أمرا دونك، وإن كنت تريد به «**ملكا**» ملكناك علينا ؛ وإن كان **هذا الذي يأتيك** «**رئيا تراه**» – أي مس من الجن – **لا تستطيع رده عن نفسك**، طلبنا لك الطب، وبذلنا فيه أموالنا حتى نبرئك منه، فإنه ربما غلب التابع على الرجل حتى يداوى منه، فقال له النّبيّ عليه السّلام: **أوقد فرغت يا أبا الوليد؟** قال نعم، قال: **فاسمع مني**، قال: أفعل، فقال:، بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿حمٓ ١ تَنزِيلٌ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ٢ كِتَٰبٌ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوۡمٍ يَعۡلَمُونَ ٣ بَشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعۡرَضَ أَكۡثَرُهُمۡ فَهُمۡ لَا يَسۡمَعُونَ ٤ وَقَالُواْ قُلُوبُنَا فِيٓ أَكِنَّةٍ مِّمَّا تَدۡعُونَآ إِلَيۡهِ وَفِيٓ ءَاذَانِنَا وَقۡرٌ وَمِنۢ بَيۡنِنَا وَبَيۡنِكَ حِجَابٌ فَٱعۡمَلۡ إِنَّنَا عَٰمِلُونَ ٥ قُلۡ إِنَّمَآ أَنَا۠ بَشَرٌ مِّثۡلُكُمۡ يُوحَىٰٓ إِلَيَّ أَنَّمَآ إِلَٰهُكُمۡ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌ فَٱسۡتَقِيمُوٓاْ إِلَيۡهِ وَٱسۡتَغۡفِرُوهُۗ وَوَيۡلٌ لِّلۡمُشۡرِكِينَ ٦﴾ (فصلت:6–1)

ثم مضى رسول الله صلى الله عليه وسلم فيها يقرؤها عليه، فلما سمعها منه عتبة، أنصت لها، وألقى يديه خلف ظهره معتمداً عليهما يسمع منه ؛ ثم انتهى النّبيّ عليه السّلام إلى السجدة منها، **فسجد**، ثم قال لعتبة: « **قد سمعت يا أبا الوليد، فأنت وذلك**».

فقام عتبة إلى أصحابه، فقال بعضهم: نحلف بالله لقد جاءكم أبو الوليد بوجه غير الوجه الذي ذهب به، وطلب عتبة إليهم أن يدعوا محمداً عليه السّلام وشأنه، فأبوا وقالوا له: **سحرك يا أبا الوليد بلسانه** (12).

قراءة للحوار بين النّبيّ عليه السّلام وعتبة بن ربيعة

بعد هذا العرض للحوار الذي دار بين النّبيّ محمد عليه السّلام وعتبة بن ربيعة سنتطرق لعدة نقاط هامة في هذا الحوار، لنتبين كيف أداره النّبيّ الكريم عليه السّلام، وخرج منه بأفضل المكاسب المتاحة.

قراءة من حيث الشّكل

أولا: شخص المحاور:

هو عتبة بن ربيعة، وهو سيد من سادات مكة بل كان يمثل لحظتها الرجل الأول في مكة، فالصف الأول من قادة المشركين في مكة، وهم الوليد بن المغيرة أبو الصحابي الجليل خالد بن الوليد، والثّاني عتبة بن ربيعة، والثالث عمرو بن هشام – المعروف بأبي جهل –، إلا أن الوليد بن المغيرة قد هلك في بدايات الدّعوة الإسلاميّة وبقي الرجلان فكان أكثرهما حكمة وتعقلا ورأيا عتبة بن ربيعة، وكان الآخر يمثل الطيش والجهل والتهور، فكان يسعر كل نقاش ويتزعّم كل صدام ضد النّبيّ عليه السّلام والمسلمين.

ويعدّ عتبة بن ربيعة صوت العقل والحكمة في هذه المجموعة من كفار قريش، بل ونصحهم أكثر من مرة قبل هذا اللقاء وبعده بأن يتركوا عداوة النّبيّ عليه السّلام، ويخلوا بينه وبين العرب، فإن غلب العرب وساد عليهم، فالعز عز قريش لأنه رجل منهم، وإن غلبوه فقد تخلصت قريش منه دون أن تتورط في دم أحد أبنائها، لكنهم ما سمعوا لرأيه لوجود شخصية متهورة غاشمة مثل شخصية أبي جهل التي كانت تحاول الإبقاء على حالة الحرب والصدام والعداوة.

وكانت آخر نصائح عتبة لقريش في الليلة السابقة لغزوة بدر بعدم الحرب، وأن يتحمّل لوم العرب بأن يقال في حقه «**جبن عتبة** » في سبيل حقن دماء القرشيين، ولكن أبا جهل أفسد أيضا هذا الاقتراح .

وعرف له الرّسول عليه السّلام رجاحة عقله وحكمته، فقال للصحابة قبيل المعركة: «**إن كان في القوم خير فعند صاحب الجمل الأحمر** – ويقصد عتبة بن ربيعة الذي كان يركب جملا أحمر – **إن يطيعوه يهتدوا**»(13) ولكنهم لم يطيعوه وما استطاع هو مفارقة قومه حتى كان من أوائل من قُتل يوم بدر في المبارزة التي سبقت القتال.

إذًا فقد أرسلت قريش رجلها الأول وكبير مفاوضيها وصوتها العاقل الحكيم لهذه المهمة الجسيمة ولهذا الحوار الفريد.

ثانيا: توقيت الحوار: كان الحوار مفاجئا للنبي عليه السّلام، فلم يعرف به إلا في حينه، بينما كان الطرف الآخر متجهزا مستعدًا متأهبا، وليس بأفكاره وحده ولكن بالاستعانة بأفكار الآخرين ومناقشتهم فيما سيعرضه في الحوار وما يقبله وما لا يقبله من أطروحات، ومعلوم أن الطرف الذي أعد للحوار عدته تكون له الغلبة غالبا بوجود عنصر المفاجأة، ويكون متفوقا على الطرف الآخر الذي يرتبك في

بداية الحوار، وربما يقبل الطرف الآخر أو يرفض العروض دون دراسة كافية ودون تأمل في العواقب لعدم وجود وقت كاف لدراستها.

ثالثا: بداية الحوار:

كانت الكلمة الأولى لعتبة بن ربيعة الذي جاء محملا بعدة عروض لعل النّبيّ عليه السّلام يقبل بعضها، وذلك في كلمات موجزة نتبين منها استراتيجية ذلك المحاور البارع والداهية الماكر في عرض فكرته، مما يجعل الخصم في الحوار في حالة من الضياع.

قراءة من حيث المضمون

أ- **المحاور الأول: عتبة بن ربيعة**

أولا: استعمال الكلمات العاطفية: فقد بدأ عتبة بكلمة «**يا ابن أخي**» بكل ما تحمله من استثارة نفسية عاطفية، إن استثارة الجانب العاطفي في نفسية المحاوَر واستثماره في تغييب صوت العقل مع شديد الخطورة في المفاوضات، وينصح به ويفعله كل من يريد أن يتخفى في عروضه ويريد أن يقبلها المعروض عليه رغم عدم قوتها أو ضعف حجيتها، وليس أدل على ذلك من الخطاب العاطفي للرجل كبير السن إذا خاطب واحدا من الناس أو خاطب شعباً بأسره، فالخطاب العاطفي يغير المواقف ويبدل الأفكار ويطمس الحقائق، وفي هذا محاولة لتحطيم خطوط الدفاع لدى المحاوَر، ويستخدمه الآن الكثيرون في دنيا الحوارات أو في دنيا السياسة.

ومن بعدها ثنّى بالثناء على المحاوَر « **إنك منا حيث قد علمت....**»، فإن الإنسان يكون في أضعف حالاته وأقلها مقاومة إذا مُدح في وجهه، بل ربما تنهار مقاومته ويعطي بلا حساب ولا مقابل لمجرد كلمة مدح، وفي هذا الثناء والمدح تهيئة وإعداد لتقبل آراء المادح، حيث لا يريد الإنسان أن يفقد الثقة ممن يمدحه أو يتحمل أن يغير رأيه فيه، وفي هذا تحطيم آخر للقوى الدفاعية، بحيث لا يستطيع الفكاك من خصمه ويسلم له برأيه ويقبل بأي عرض من العروض التي يعرضها عليه.

ثانيا: تعظيم وتهويل الفعل المخالف للمحاوَر حتى يقر بنفسه بعظم جرمه وخطيئته، وربما يكون على استعداد ليتقبل العروض المقدمة إليه، بل ويعتبرها مِنَّةً منهم لا حقا له، ويقبل أدناها فضلا عن خيرها، فقال: « **وإنك قد أتيت قومك بأمر عظيم.....**» وهنا يستعين المحاوِر بالمحاوَر على نفسه لتقبيح فعلته والتسليم لمحاوره كي يتلاعب به كيف يشاء، وهنا ينهي **عتبة** على آخر الخطوط الدفاعية لمحاوره – حسبما يظن – ويجعله مستعدا لتقبل العروض التي سيعرضها عليه، لتكون له طوق النجاة للخروج من محنته التي أوقع نفسه فيها، بل ويشعره عتبة أن هذه العروض ما هي إلا محض كرم من قبيلته عليه، لمراعاتهم حرمة انتسابه إليهم، وذلك من سعة صدرهم وحلمهم وصفحهم.

ثالثا: العروض المادية دليل على ضعف الحجة عرض عليه أربعة أمور: **(الملك – المال – السيادة والجاه – التداوي)** والملاحظ أنها عروض كلها دنيوية مادية المقصود منها جذب المُحاوَر إلى مطالب المُحاوِر دون مجادلة أو تمنع معتمدا على الإغراء الدنيوي، فلم نلاحظ خلال الحوار المناقشة من قبل عتبة حول الأفكار والمعتقدات التي جاء بها النّبيّ محمد عليه السّلام من حيث صوابيتها أو عدم صوابيتها، وإنما فقط كانت في البداية بأنه فرق جماعتهم وسفه آلهتهم، ومن هذا المنطلق لم يستطع عتبة الرد على ما تلاه النّبيّ عليه السّلام من آيات قرآنية.

ب- المحاور الثّاني: محمد عليه السّلام

أولا: حُسن الأدب في المعاملة وفي إدارة الحوار: نرى ذلك في عدة نقاط أهمها:

أ- عندما قدم عتبة إلى النّبيّ عليه السّلام وأراد الحوار معه، لم يرده بدعوى الحاجة إلى التحضر لهذا اللقاء، وإنما أهل به وسهل.

ب- ولم يغفل النّبيّ عليه السّلام أن عتبة أكبر منه سنا، وهو الداعي إلى توقير الكبير واحترامه، حتى ولو كان على غير دينه، فالمبادئ لا تتوقف على ما يعتقده الآخر.

ج- الملاطفة في الحوار، وذلك مقابل الملاطفة التي بدأها عتبة بمناداته: «**يا ابن أخي**» كان رد النّبيّ عليه السّلام: «**قل يا أبا الوليد أسمع**»، فكناه ولم يناده باسمه تقديرا واحتراما.

د- ترك المحاور البدء بالكلام، فلم يبادر النّبيّ بالبدء بالكلام، وإنما ترك هذا الشرف لعتبة، وهو من الآداب العامة للحوار.

هـ- السماح للمحاوِر البدء بالحوار مما يعطي المحاوَر فرصة لترتيب أفكاره، وخاصة مع المفاجأة بالحوار، ليكشف من خلال ذلك أغوار وأبعاد أفكار المحاوِر، وهي استراتيجية ناجحة ومعتمدة في الحوار.

و- عدم مقاطعة المحاوِر، فقد أنصت النّبيّ عليه السّلام طوال الوقت، متمعّناً فيما يقوله عتبة فلم يقاطعه ولا مرة، وهو من آداب الحوار المفقود في الكثير من اللقاءات الحوارية، وهو ما يجعل الحوار عبثِيّاً لا يوصل إلى نتيجة.

ثانيا: الأناة والحلم لدى المحاوَر: بقي النّبيّ عليه السّلام هادئ النفس بعيدا عن الغضب والانفعال، رغم أن عتبة اتهمه بتفريق جمعهم، وذلك حينما قال له: «**فرقت به جماعتهم وسفهت به أحلامهم وعبت به آلهتهم، وكفرت به من مضى من آبائهم**»، فالحلم والأناة صفات أساسية في المُحاوِر الراقي، إن فقدها فقد معها معايير القدرة على التحكم بالحوار والرد بعقلانية ومنطق، والذي يعتبر الحجة والبرهان لدى المحاوِر الذي من خلاله ينتصر على محاوِرِه.

ثالثا: إغفال المسائل الفرعية وتسليط الضوء نحو الجوهر: لم يتطرق النّبيّ عليه السّلام عند رده إلى مسائل فرعية ثانوية ولم يشغل نفسه بمعارك جانبية جدلية لا أهمية لها في الجوهر والمضمون، فليس المقام مقام ردِ اتهامات، كما ولم يهتم أيضا بالاتهامات التي جاءت في ثنايا حديث عتبة، بأن النّبيّ عليه السّلام قد مسه جن وبأنه بحاجة إلى علاج وبأنهم مستعدون لعلاجه على نفقتهم، بل اهتم بالمضمون في كلامه للرد على عروضه التي جاء بها.

رابعا: سؤال المحاور إن كان قد انتهى من عرضه: سأل النّبيّ عليه السّلام عتبة قائلا: « **أفرغت يا أبا الوليد** » وهذا سؤال له بُعدٌ تكتيكي في الحوار، فهو يخرج المحاور من دائرة القدرة على معاودة إنشاء قضايا جديدة يثيرها خلال النقاش فيضمن بذلك صمت محاوره حتى ينتهي من حديثه دون مقاطعة، وهذا ما حصل فعلاً.

خامسا: إغفال العروض الدنيوية: لم يعط النّبيّ عليه السّلام العروض الدنيوية التي قام بتقديمها

عتبة للتخلي عن دعوته التي جاء بها، وإنما بدأ برد الأمور التي تعرض لها عتبة من حيث أنه جاء بأمر عظيم، فرق جمعهم وسفه معتقداتهم، وبهذا يكون قد رد كل الافتراءات التي اتهم النّبيّ عليه السّلام بها، فالقضية ليست مالاً ولاملكاً ولاجاهاً، وكذلك ليس بمرض أو مس جن، وإنما دعوى محقة ذات بعد عقدي ومبدئي بعيدا كل البعد عن القضايا التي طرحها المحاور – عتبة –.

سادساً: الرد بالنصوص حجة للمحاوِر: لم رد النّبيّ عليه السّلام بكلام من عنده، وإنما رد بالنص القرآني البليغ الذي ﴿ لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ﴿٤٢﴾ ﴾ **(فصلت:42)** فلا أفضل في سياقة الردود في المناظرات من النصوص المنقولة، فحينما تريد أن تفحم محاورا فسُق له النصوص متتابعة من كلامك أو من كلام غيرك، فللنصوص وقع غريب على الأنفس لا تسمعه وإنما تشعر به من ردت فعل المُحاوَر، وليس هناك كلام يقارب كلام رب العالمين سبحانه، وهو الذي تحدى به النّبيّ عليه السّلام العرب.

سابعا: سكوت المُحاوِر دليل على عجزه: بعد أن انتهى النّبيّ عليه السّلام من تلاوة الآيات من سورة فصلت وختمها بفعل السجود، قال: «**قد سمعت يا أبا الوليد، فأنت وذلك**» والمقصود انظر وتأمل هذه الآيات، هل هي حق أم باطل، وهل بعدها من كلام يقال، فلم يرد عتبة على ذلك، وإنما قام في حالة من الذهول والعجز، ويؤكد ذلك ما قاله زعماء قريش عندما رأوه: « **نحلف بالله لقد جاءكم أبو الوليد بوجه غير الوجه الذي ذهب به** » وأما دليل وقوع الحجة عليه فقوله لهم: «**دعوا محمدا وشأنه**» وهو إقرار بأن حجة محمد عليه السّلام ظاهرة البيان والإقناع ولا مجال لمجابهتها.

المحور الثالث: الحوار مع أهل الكتاب.

بعد أن تحدثنا عن الحوار مع عبدة الأوثان، وذلك من خلال عرض نص لحوار دار بين النّبيّ محمد عليه السّلام وعتبة بن ربيعة، نعرض لنص آخر لحوار مع أهل الكتاب: وسنقتصر على حوار جرى بين النّبيّ محمد عليه السّلام و حبر من أحبار اليهود ومن بعدها نتلمس الأشكال والقواعد العامة في هذا الحوار.

نص الحوار الذي حصل بين النّبيّ عليه السّلام وحَبر من أحبار اليهود

روى الإمام مسلم أن ثوبان [14] مولى رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: كنت قائمًا عند رسول الله صلى الله عليه وسلم، فجاء حَبر – الحبر هو العالم لدى اليهود – من أحبار اليهود، فقال: السّلام عليك يا محمد، فدفعته دفعة كاد يصرع منها – أي يقع أرضا –، فقال: لم تدفعني؟ فقلت: ألا تقول يا رسول الله، فقال اليهودي: إنما ندعوه باسمه الذي سماه به أهله،

فقال النّبيّ عليه السّلام: « **إن اسمي محمد الذي سماني به أهلي**»

فقال اليهودي: جئت أسألك،

فقال له رسول الله: « **أينفعك شيء إن حدثتك**»

قال: أسمع بأذني،

فنكت رسول الله صلى الله عليه وسلم بعودٍ معه فقال: « **سَل**».

فقال اليهودي: أين يكون الناس يوم تبدل الأرض غير الأرض والسماوات؟

فقال عليه السّلام: « **هم في الظلمة دون الجسر**».

قال: فمن أول الناس إجازة – أي عبورا –؟

قال: « **فقراء المهاجرين**»

قال اليهودي: فما تحفتهم – أول طعام يأكلونه – حين يدخلون الجنة؟

قال: « **زيادة كبد النون**» – أي الحوت –

قال: فما غذاؤهم على إثرها؟

قال: « **ينحر لهم ثور الجنة الذي كان يأكل من أطرافها**»

قال: فما شرابهم عليه؟

قال: « **من عين فيها تسمى سلسبيلا**»،

قال: صدقت.

وقال: جئت أسألك عن شيء لا يعلمه أحد من أهل الأرض إلا نبي أو رجل أو رجلان،

قال: « **ينفعك إن حدثتك؟**»

قال: أسمع بأذنيَّ.

قال: جئت أسئلك عن الولد؟

قال: «**ماء الرجل أبيض، وماء المرأة أصفر فإذا اجتمعا، فَعَلا مَنِيُّ الرجل مَنِيَّ المرأة أَذكَرا بإذن الله، وإذا عَلا مَنِيُّ المرأة مَنِيَّ الرجل آنَثا بإذن الله**»،

قال اليهودي: لقد صدقت، **وإنك لنبي** ثم انصرف فذهب.

فقال النّبيّ عليه السّلام: « **لقد سألني هذا عن الذي سألني عنه ومالي علم بشيء منه حتى أتاني الله به، وفي رواية: بمثله**»[15].

تحليل الحوار واستخلاص القواعد لحوار أهل الكتاب

بعد هجرة النّبيّ محمد عليه السّلام من مكة إلى المدينة المنورة، والتي كان من ضمن سكانها اليهود وهم أهل كتاب، لم يعد يكفي الحوار الذي كان مع عبدة الأوثان، والذين كانوا بعيدين عن المعرفة بالكتب السماوية، فقد كانت قضيتهم مقتصرة على منع الدّعوة الجديدة –الإسلام – لأنها بمفهومهم تهدد مصالحهم ووجودهم وزعامتهم –.

أما بعد أن أصبح هناك أهل كتاب فهم – وبخاصة منهم علماؤهم – على علم بأغوار وأبعاد الدّعوة

الإسلاميّة، ولديهم إمكانات كما يعتقدون بإمكانها دحض هذه الدعوى، ومن هنا كانت الحوارات التي تحصل بين النّبيّ عليه السّلام واليهود والنصارى تختلف بالشكل والمضمون عن الحوارات التي كانت تحصل مع عبدة الأوثان، وقد اخترنا نصاً حواريا بين النّبيّ عليه السّلام وحبر من أحبار اليهود، ولم نختر حوارا مع النصارى، لأنه كان على تماس مباشر ويومي مع اليهود بعد هجرته، أما لقاءاته مع النصارى فكانت قليلة ومنها لقاؤه مع وفد نجران والرسائل التي كان يرسلها إلى بعض الملوك.

قراءة لبداية الحوار

كانت البداية كما يذكر راوي الحديث – ثوبان – بقول الحَبر: **السّلام عليك يا محمد**، وهو ما أثار غضب الراوي ثوبان فدفعه، وقال: ألا تقول يا رسول الله، فقال الحبر إنما ندعوه بالاسم الذي سماه به أهله محمد، وهنا كان رد النّبيّ عليه السّلام قائلاً: «**إن اسمي محمد الذي سماني به أهلي**»، ثم قال بأنه جاء ليسأله عن بعض المسائل، فقال: « **أينفعك شيء إن حدثتك**» فقال : أسمع بأذني، وبهذا أقرَّ بأنه إن اقتنع بالإجابات فسيكون النفع، عندها قال: « **سَل**».

من خلال هذه المقدمة يظهر لنا الأمور التالية:

أ- عدم الاعتراف بالصفة التي يعرف بها النّبيّ عليه السّلام «**رسول الله** « والتي يناديه بها جميع المسلمين، لأنه في حال ناداه بهذا اللقب فهو اعتراف ضمني برسالته، وهم يرفضونها ويعملون على نفي صحتها، وبالتالي لا أهمية للحوار، فالهدف من الحوار نفي هذه الصفة عنه.

ب- اعتراف النّبيّ عليه السّلام بما قاله الحَبر بأن اسمه الذي أطلقه عليه أهله هو محمد وبالتالي لا خطأ فيما قاله الحبر، فلا يمكن أن تلزم الآخر بما تؤمن به إلا بعد إثبات دعواك بالأدلة والبراهين، وبالمقابل اعتراف المحاور بهذه الدعوى.

ج- الحوار لا بد أن يكون نافعا للمتحاورين، فلاحظ من بعد هذا التشاحن حول صفة النّبيّ عليه السّلام والتي لا يعترف بها المحاوِر، قال بأنه يريد سؤاله بعض الأسئلة، فكان الرد «**أينفعك..**» وهنا نرى أن الحوار «**المحمود**» هو الذي يكون منه النفع وهو الغاية من الحوار، وأما ما لا نفع فيه فهو «**المذموم**»، والمقصود النهي عن الحوار الذي لا طائل ولا نفع فيه وهو المعروف « **بالجدل العقيم**».

د- في حال الاقرار بالنفع من الحوار فلا بأس من الولوج فيه، وهذا ما فعله النّبيّ عليه السّلام، عندما أقر بالنفع في حال الإقناع، فقال: « **سل**» ومن هنا بدأ الحوار.

الإشكالية الأساسية في هذا الحوار

الإشكالية الأساسية في هذا الحوار ظهرة من خلال المقدمة هي: « **نفي الرسالة الإلهية عن محمد**» – عليه السّلام – وفي المقابل هدف المُحاوَر تأكيد النبوة لنفسه، ومن هنا نرى الأسئلة المطروحة تصب في إتجاه معين منها:

أ- **التركيز على الغيبيّات**، وهي التي لا يستطيع معرفتها الشخص إلا من خلال الوحي، فالرّسول تبدأ دعواه بأنه يوحى إليه.

ب- **علم الحَبر بالإجابات عن الأسئلة،** حيث أنه بعد حصوله على الإجابات من النّبيّ عليه السّلام كان يقول: **صدقت**، وهو اعتراف بصوابية الإجابة، وبأنه يعرف الإجابة مسبقاً.

ج- **السؤال عن أمور علميَّة غيبيَّة**، عندما سأله كيفية تحديد جنس الجنين في الرحم.

د- **الإجابات الدقيقة من النّبيّ عليه السّلام**، وهو ما يبعث في النفس والعقل الطمأنينة واليقين، فلم يكن هناك أي تعقيب من المحاوِر – الحبر – إلا كلمة « **صدقت** « مما يؤكد على كمال ودقة الإجابات التي تعطى على الأسئلة.

هـ- **اعتراف المحاور بنبوة محمد عليه السّلام،** في ختام الحوار أقرَّ الحَبر بنبوة محمد عليه السّلام، وهي الغاية المرجوة من هذا الحوار، وهو ما يؤكد على أن المقصود من الحوار الوصول إلى نتيجة فيكون بذلك « **حوارا محمودا** «.

و- **تأكيد النّبيّ محمد عليه السّلام بأنه لم يكن على علم بالإجابات التي أجاب بها،** وبأنها إنما كانت عن طريق الوحي.

فروقات الحوار بين عبدة الأوثان وأهل الكتاب

بعد هذا العرض لنصين حواريين الأول مع عبدة الأوثان وأهل الكتاب، يمكننا الخلوص إلى الأمور التالية:

أولا: الحوار مع عبدة الأوثان لم يخلُ من المجاملات المتبادلة بين الطرفين، بينما نلاحظ أنه لم يكن موجودا في الحوار مع أهل الكتاب، ويعود ذلك إلى عدم الإمكانيات العلمية لدى عبدة الأوثان فلم يكن التحدي في العلوم والمعرفة، وانما في إغراء المحاور بأمور عاطفية ومادية ليصل من خلالها للتخلي عن دعواه، أما الحوار بين أهل الكتاب والنّبيّ عليه السّلام فكان مبنيا على التحدي بالعلوم المتوافرة لدى المحاوِر – الحبر – وإن كانت لدى المحاوَر – النّبيّ عليه السّلام –.

ثانيا: عدم الوصول إلى نتيجة في الحوار بين النّبيّ عليه السّلام وعبدة الأوثان، بينما كانت النتيجة واضحة في الحوار بين النّبيّ عليه السّلام وأهل الكتاب، ويظهر ذلك جليا باعتراف الحبر في ختام الحوار بنبوة محمد عليه السّلام، ويعود ذلك إلى أن عبدة الأوثان لم يكن الهدف من الحوار الخضوع لنتيجة الحوار، وإنما إخضاع المحاوَر لما يريدون، وأما الحبر المحاوِر من أهل الكتاب لم يكن أمامه إلا الخضوع للنتيجة لأن الأمر خاضع للإجابات المطروحة والتي أقر بصحتها.

ثالثا: في الحوار الحاصل بين النّبيّ عليه السّلام وعبدة الأوثان لم يخل من الترهيب والوعيد للمحاوَر النّبيّ عليه السّلام، بينما في الحوار بين النّبيّ عليه السّلام وأهل الكتاب لم يكن هذا الأمر موجوداً، ويعود ذلك إلى وجود النّبيّ عليه السّلام في نطاق قوة الخصم المحاوِر –عبدة الأوثان–، بينما عندما كان الحوار في نطاق متعادل من حيث القوة كان الحوار خال من الترهيب والوعيد.

قواعد عامة للحوار المنتج

1 – الحوار يقلل الخصومات العنفيَّة، مما يعطي فسحة للسلام والطمأنينة لدى الشعوب المختلفة عقائدياً وعرقياً...

2 – للحوار أهمية كبرى في التعارف بين الشعوب، فمن خلاله ندخل إلى عمق الأفكار والمعتقدات لدى الآخر، فنفهم تصرفاتهم وردود أفعالهم.

3 – الحوار يعطي فسحة هامة لإعمال الفكر والعقل، فلإثبات قضيتك التي تدافع عنها مع اليقين بأحقيتها يحتاج ذلك منك إعمال عقلك وفكرك.

4 – يجب أن يكون للحوار أهداف نافعة منتجة، وبذلك يكون محموداً ومطلوباً، وخلاف ذلك فهو مضر يزيد من الخصومة والعداوة.

5 – على المتحاوين الخضوع للنتائج التي يصل إليها الحوار، وأن يعملوا بهذه النتائج في حال أرادوا التقدم كشعوب وأمم.

6 – لك الحق في إثبات قضيتك من خلال الحوار، ولكن ليس لك أن تلزم الآخر بهذه القضية، فالحرية أساس تقدم الشعوب.

7 – الحوار يجعلك تتقبل الآخر على كل أحواله بكل معتقداته، فالإكراه عنوان الخصومة والعنف، وهو ما جاء الحوار لنفيه وإلغائه.

8 – الحوارات المبنية على العلم والمعرفة لها نتائج نافعة ومفيدة للمجتمعات الراقية.

9 – بالحوار تنشر العلوم والأفكار والمعتقدات، فنعرف النافع منها فنأخذ به، والضار فنتجنبه.

10 – بالحوار نستطيع أن نعرف العالم على المعتقدات والأفكار الصحيحة عن الإسلام الذي وصِم في العقود الأخيرة بالإرهاب، ويعود ذلك إلى عدم الإنصات إلى الحقيقة، وهي أن الإسلام هو دين السّلام والقبول بالآخر، والذي من عناوينه الأساسية والواضحة في كتاب الله قوله تعالى: ﴿ لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ ﴿٢٥٦﴾ ﴾ (البقرة:256).

11 – اللباقة والرقي في طرح الأفكار الحوارية أمر مطلوب، يدخل الراحة النفسية لدى المتحاورين.

الهوامش

1 – لسان العرب، ابن منظور، إعداد: يوسف خياط، نديم مرعشلي، دار صادر، ودار لسان العرب، بيروت، دون طبعة، دون تاريخ، ج1، ص750.
2 – أساس البلاغة، الزمخشري، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر، تحقيق: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، دون طبعة، دون تاريخ، ص98.
3 – المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط3، دون تاريخ، ج1، ص.212
4 – لسان العرب، مرجع سابق، ج1، ص750. وجاء في دائرة معارف القرن العشرين، محمد
5 – فريد وجدي، دار المعرفة، بيروت، ط3، 1971م، مج3، ص647 « تحاور الناس: تراجعوا الكلام وتداولوه.
6 – أساس البلاغة، مرجع سابق، ص.98

7 – القاموس المحيط، الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الخامسة، 1416هـ، 1996م، ص488

8 – الندوة العالمية للشباب الإسلامي، في أصول الحوار (الرياض: الندوة العالمية، 1415هـ) ص 11.

9 – عبدالرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلاميّة وأساليبها، الطبعة الثّانية (دمشق: دار الفكر، 1995م)، ص 206

10 – بسام عجك، الحوار الإسلامي المسيحي، (دمشق: دار قتيبة، 1418هـ)، ص 20.

11 – **عتبة بن ربيعة:** هو عتبة بن ربيعة بن عبد شمس بن عبد مناف القرشي الكناني سيد عبد شمس، وأحد وجوه مكة البارزين، ولد عتبة في مكة قبل عام الفيل بثلاث سنوات، وتعلَّم القراءة والكتابة وعلم أنساب العرب، وأخبار العرب، والتاريخ على أيدي معلمين في تهامة، كما أنَّه كان فارسًا ومبارزًا طويل القامة وقويَّ البنية، كان أحد الرجال الحكماء في قريش، وقد برزت شخصيته أيضًا بعد الإسلام في مكة مع المشركين، وقد كان لقبه: **العدل:** لأنَّه يعدلُ كلَّ حلم قريش، كان السبب بإيقاف حرب الفجار في الجاهليَّة، وكان عظيمًا عند أهل مكة، جاء في القرآن الكريم: ﴿ وَقَالُواْ لَوْلَا نُزِّلَ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانُ عَلَىٰ رَجُلٍ مِّنَ ٱلْقَرْيَتَيْنِ عَظِيمٍ ﴿٣١﴾ ﴾ (الزخرف:31)، وقد قصد القرآن الكريم أنَّ العرب قالت بأنَّ النبوة كانت يجب أن تكون في رجلين من العرب وأحدهما هو عتبة بن ربيعة، لما كان له من الحكمة والعظمة في نظرهم، قُتل عتبة مع جيش الكفار في غزوة بدر في السنة الثّانية هجرية. **أنظر:** جمهرة أنساب العرب، ابن حزم، ص:303

12 – سيرة ابن هشام، ج1، ص293.

13 – مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، كتاب المغازي والسير ،باب غزوة بدر ، ج6، ص76.

14 – هو ثوبان بن بجدد، وكنيته أبو عبد الله وقيل: أبو عبد الرحمن، من أهل السراة، والسراة موضع بين مكة واليمن، ظل مع النّبيّ، وكان معه سفرًا وحضرًا، حتى مات النّبيّ عليه السّلام، فخرج إلى الشام، فنزل بالرملة، ثم انتقل إلى حمص فابتنى بها داراً ولم يزل بها حتى مات سنة أربع وخمسين للهجرة، وكان ممن حفظ الحديث، روى عنه جماعة من التابعين. أنظر سير أعلام النبلاء، ج3 ص16.

15 – أخرج الحديث بطوله الإمام مسلم في صحيحه، كتاب الحيض باب بيان صفة منيِّ الرجل والمرأة وأن الولد مخلوق من مائها، ج3، ص552.

عذراء عربيّة أمام الشمس

قصيدة: « قِراءَةٌ ثانِيَةٌ مِنْ سِفْرِ مَرْيَمَ المَشْرِقِيَّةِ أَوْ عَذْرائِيَ الآتِيَة» لـ «روبير البيطار» أنموذجًا

دراسة تحليليّة موضوعاتيّة

د.ريتّا يوسف حدّاد[1]

القصيدة:

قِراءَةٌ ثانِيَةٌ مِنْ سِفْرِ مَرْيَمَ المَشْرِقِيَّةِ أَوْ عَذْرائِيَ الآتِيَة (إلى chloé)

بَعْدَ حينٍ... أَفيضُ وُجودًا

قَليلاً... وَأَلِدُني

قَليلاً... وَيُزْهِرُ انْتِظاري

وَتورِقُ البَراري

هُنَيْهَةً... وَأَقَعُ مِنّي... أَصيرُها

لَها خَبَّأْتُ قِطَعَ السُكَّرِ وَالمُسْتَحيلْ

وَدُمًى، وَرؤًى، وَ... قَناديلْ

لَها خَبَّأْتُ نُتَفَ السُكونِ وَالرَحيلْ

وَأَلْفَ أَلْفَ ثَوْبٍ وَعيدْ

وَكُلَّ أَرْدِيَةِ البَعيدْ...

عِنْدَ شَريطَةِ شَعْرِها تُعْقَدُ اللانِهايَهْ

وَجَبينُها الثَلْجِيُّ يَسْتَمْطِرُ الحِكايَهْ

بَعْدَ حينٍ... أَتَأَبَّطُ روحي أَحْضُنُها...أَرْسُمُها

(1) – ريتّا يوسف حدّاد، محاضرة ومشرفة في الجامعة اللبنانيّة، كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة.

قَليلاً... وَيُزْهِرُ انْتِظاري

وَتورِقُ البَراري

سَتُبَعْثِرُ شَعْري، أَشْيائي...

وَتُبَعْثِرُ كُلَّ مَساءاتي

سَتُكَسِّرُ كُلَّ شَبابيكي

وَسَتَنْكَسِرُ الشَمْسُ عَلى خَدَّيْها

وَسَيُكْسَرُ فَجْرُ العُمْرِ عَلى رَمْشَيْها

بَعْدَ حينٍ... يُكْسَرُ ماضي أَسْمائي...

عِنْدي قِصَصُ السِحْرِ

وَقِصَصُ البَحْرِ

وَعِنْدي أَخْبارٌ أُخْرى...

عَنْ وَعْدٍ... عَنْ رَعْدٍ...

عَنْ عَتْمٍ سافَرَ في الدُنْيا واسْتَوْطَنَ زُرْقَةَ أَسْراري

قَليلاً... وَيُزْهِرُ انْتِظاري

وَتورِقُ البَراري

سَتُهَجِّئُ أَحْرُفَها الأولى

وَأُهَجِّئُ خَطْوَتَها الأولى

وَأُهَجِّئُ دَمْعَتَها الأولى

وَأُهَجِّئُ أَشْهُرَها الأولى

سَتُقَطِّفُ أَزْهارَ الدِفْلى

وَسَأَقْطِفُ زَهْرَةَ أَحْلامي مِنْ باقاتِ الشَفَةِ السُفْلى

وَأُلَمْلِمُ وَجْهي وَصَباحي

وَأَلُمُّ بِلادي وَرِياحي
وَأَنامُ... أَنامُ كَساقِيَةٍ تَغْفو في هَدْأَةِ لَيْلَيْها

سَتُغَنّي لِلْقَمَرِ الغافي
وَسَأُنْشِدُ سَهْوَةَ عَيْنَيْها
وَأُغَنّي لِلنَسَمِ الحافي إِذْ يَلْمُسُ أَخْمَصَ رِجْلَيْها
وَأُلَمْلِمُ رَمْلي وَفَراري
قَليلاً... وَيُزْهِرُ انْتِظاري
وَتورِقُ البَراري

سَتُمَشِّطُ خُصْلاتٍ غَرَبَتْ
وَتُمَشِّطُ أَشْرِعَتي وَظُنوني
سَتَدِبُّ... سَتَحْبو... وَتُناغي...
وَسَأَخْبو، أَخْبو بِفَراغي

هِيَ أَوَّلُ أَيّامِ الفَوْضى
هِيَ أَوَّلُ أَيّامِ زَوالي
هِيَ آخِرُ أَيّامِ الفَوْضى
هِيَ خَطْرَةُ بالي
هِيَ شالي
وَنَشيدُ البَحْرِ بِأَوْتاري

هِيَ آخِرُ أَيّامِ الفَوْضى
هِيَ أَوَّلُ أَيّامِ قِفاري
قَليلاً... وَيُزْهِرُ انْتِظاري

وَتورِقُ البَراري

بَعْدَ حينٍ... أَفيضُ وُجودًا
قَليلاً... وَأَرْتَديني
قَليلاً... وَيُزْهِرُ انْتِظاري
وَتورِقُ البَراري

هُنَيْهَةً... وَأَخْلَعُني عَنّي... أَصيرُها
لَها خَبَّأْتُ قُبَّعَةَ الصوفِ وَأَثْوابَ الحَريرْ
وَدَهْشَةً، وَغُبْشَةً... وَعَصافيرْ
لَها خَبَّأْتُ أَلْغازَ الغَديرْ
وَأَلْفَ أَلْفَ وَهْمٍ وَمَصيرْ...
وَإِلى كُلِّ غابَةِ
إِلى الكِتابَةِ
إِلى الغَرابَةِ
لَها خَبَّأْتُ كُلَّ المَشاويرْ...

عِنْدَ ثَنْيَةِ ابْتِسامِها صَهيلُ المُنْتَهى
وَالزَهْرُ أَسْماءٌ لَها

بَعْدَ حينٍ... أَتَأَبَّطُ روحي أَحْضُنُها
أَرْسُمُها
قَليلاً... وَيُزْهِرُ انْتِظاري
وَتورِقُ البَراري

1 – المقدّمة:

عذراء[1] عربيّة أمام الشّمس أم خلف الشمس؟ هنا القضيّة.

تشكو المرأة العربيّة من تغييب العقول الكهفيّة لها، ولو تفوّقت في العلم والحضارة والسّلوك والفكر، تبقى في نظر العربيّ عامّةً، موؤودة الرّأي والشّكل والجوهر، وبمحدوديّة فكره يسجنها، وسلاحه بطولة وهميّة ابتكرتها مجتمعات متخلّفة، ورؤوس فارغة المعاني، حبلى بالموروثات التّائهة والغريبة، وذات العوارض الفكريّة المرضيّة. فهي تحوّل المرأة كما يحلو لجوع غريزتها، وتتلاقى بذلك مع مجتمعها العربيّ الّذي يشكو من «اختزال المرأة تارةً إلى مومس وطورًا إلى عذراء.»[2]

و«لقد تعرّضت المرأة خلال التّاريخ إلى ظلمٍ مزدوج، فمن جهةٍ، الظّلم الواقع على الطّبقات الدّنيا وعلى المجتمع كلّه، الظّلم الاقتصاديّ والاجتماعيّ والثّقافيّ، الاستغلال والاستلاب، ومن جهةٍ أخرى ظلم الرّجل المباشر، الّذي استطاع من خلال هذه الظّروف أن يكون الآمر النّاهي والسّيّد المطاع، له كلّ الحقوق وعليها كلّ الواجبات.»[3]

وتبرز، في مقابل قحط النّفوس، وسواد الكهوف، وصقيع القبور، «عذراء عربيّة أمام الشّمس» لتتفوّق بقدسيّتها على المجتمع الغاشم، وترسل أشعّة أنوارها إلى الكهوف فتستضيء، ودفء روحها إلى القبور فيذوب فيها الجليد، وتندحر الظّلمات، وتنبض الحياة.

ولطالما صوّرت الإشكاليّات المعاصرة واقع المرأة المظلومة، وقسوة المجتمع العربيّ الذّكوريّ المفرطة، إلّا أنّ إشكاليّة هذه الدراسة مغايرة تمامًا، فقد أمسك الشّاعر «روبير البيطار»[4] بيد عذرائه،

---

(1) – عذراء: العذريّة حالة الفتاة الّتي لم يدخلها رجل. والعذرة لغةً، هي البكارة. وروحيًّا، يقولون إنّ النفس عذراء عندما تكون فارغة، بريئة، طاهرة، مستعدّة لتقبّل الزّرع الإلهيّ أي النعمة. فالنّفس العذراء تصبح زوجةً بقدر تلقّيها الأثر المحيي المنوّر من الزوج. وفي الإيمان المسيحيّ، عندما تقترن كلمة الله ونعمته بالنفس العذراء ترفعها إلى المرتبة الأعلى الّتي بلغتها مريم أمّ المسيح لتنجب الله الكلمة. ورمز العذراء هذا كأمّ إلهيّة يمثّل النّفس الّتي يتقبّلها الإله عينه، فيخلق نفسه بنفسه لأنّه هو «الكائن». والعذراء مريم تمثّل النّفس المتّحدة بالله اتّحادًا كاملًا، وفيها يُخصب الإله زرعه. وهي تبقى أبدًا عذراء بعدما تنجب طفلها الإله من دون تدخّل (211) رجل. ويلتقي هذا الإيمان المسيحيّ بالمعتقدات عينها في ميثولوجيّات قديمة أخرى حيث الإيمان بولادة البطل العجائبيّة. وترمز العذراء أمّ الإله إلى الأرض البكر الموجّهة صوب السماء، والّتي تصبح أرض التجلّي والنور. من هنا دور العذراء وأهمّيّتها في الفكر المسيحيّ كجسر يصل الأرضيّات بالسماويّات، والسّفليّ بالعلويّ. وقد قالوا: أرض بكر، وغابة عذراء... في القرون الوسطى كان المسيحيّون الغربيّون يعتقدون أنّ العذارى السود يطرنَ ويرفرفنَ فوق الأرض البكر الّتي لم تخصَّب بعد، وفي ذلك تمثيل لحالة العذريّة السلبيّة. ولعلّ لونهنّ يعود إلى لون الإيقونات الشرقيّة في تلك العصور. والعذريّة بالنّسبة إلى الإسلام نور لا يُخرَق، ينير المختارين. وهذه العذريّة / النور في الصوفيّة تفتح باب النورانيّة وتؤدّي إلى الاتّحاد بالله. (212)

المرجع: منير معلوف، «معجم الرموز»، المطبعة البوليسيّة، لا ط، جونية، لبنان، 2009، ص 212–211.

(2) – خريستو نجم، «في النّقد الأدبيّ والتحليل النّفسيّ»، ط1، دار الجيل، بيروت، ص 208.

(3) – حسين العودات، «المرأة العربيّة في الدّين والمجتمع»، ط1، الأهالي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، 1996، ص8.

(4) – روبير البيطار، من مواليد رعشين كسروان. له ديوان «هكذا كان... وبعد!» وآخر قيد الطّبع. يمتاز شعره بالنّزعة الرّمزيّة والصّورة المتعدّدة الأبعاد. فاز بجائزة الشّعر في الجامعة اللبنانيّة عام 1997، بحضور الشّاعر «سعيد عقل». أحد مؤسّسي جمعيّة «تجاوز الثّقافيّة». حائز على دكتوراه دولة من الجامعة اللبنانيّة. نائب رئيس فرع جبل لبنان في نقابة المعلّمين، ومنسّق اللغة العربيّة في مدرسة سيّدة الجمهور. درّس في الجامعة اليسوعيّة ببيروت. له مؤلّفات مدرسيّة عديدة، وقصص في أدب الأطفال، ومشاركات في وضع مناهج للدّول العربيّة.

وشدّها من الخلف إلى الأمام، فوقفت في وجه الشّمس لتقابلها وتواجهها، فزال الضّباب الّذي يغيّبها واتّضحت معالمها ناصعةً مشعّة.

إذًا، تطرح هذه الدّراسة إشكاليّة استمراريّة الأب في أنثاه، في بكره العذراء، وتواجه الأفكار العربيّة المعلّبة والمتمثّلة في إنجاب الفتاة الكارثيّ، وولادة الذكر، حامي الحمى، وحامل اسم العائلة –خوفًا من انقراضها– والدّرع المنقذ من الويلات، فجاءت قصيدة: «قراءة ثانية من سفر مريم المشرقيّة أو عذرائي الآتية[1]» لتكشف النّقاب عن تلك الصّاغرة والصّامتة والجامدة والمهملة والمقيّدة وتحوّلها إلى دنيا مغايرة، إلى عالم الجلبة والضّوضاء والأضواء والأسفار والانعتاق والخلق والإبداع والحرّيّة.

تبدأ الدّراسة بإلقاء نظرة بانوراميّة موجزة، ذات أبعاد متنوّعة تاريخيًّا وجغرافيًّا، على حال المرأة ، فتسلّط الضوء على مواضع مختارة نعدّها كافيةً لإيضاح الفكرة الّتي نسعى اليها.

وبما «أنّه من المستحيل أن نتجاهل، بالخفاء أو بالعلن، بشكلٍ إيجابيّ أو سلبيّ، ما يتعلّق بالعالم الخارجيّ للقصيدة،»[2] فسنتوقّف عند البقعة العربيّة، ونلج إلى عالم القصيدة المكتنز بالأبعاد والدّلالات، والغنيّ بالرّموز، فننبش الأعماق، ونحلّل ونتقصّى، ونضيء على التّناقض المذهل بين الشّمس والقبر، بين عالم القصيدة الطوباويّ وبين حياة المرارة الأليمة التي تتخبّط فيها المرأة العربيّة المعاصرة، في بعض الرّبوع. وبعدها، نمرّ سريعًا على الأبعاد الإيقاعيّة والأسلوبيّة والنحويّة، الّتي تتشابك مع الموضوع، فتضيء وتستضيء. ونختم أخيرًا.

2 – محطّات تاريخيّة وجغرافيّة:

وأد العرب الجاهليّون الأنثى وأدًا مزدوجًا، إذ أجبر الرّجل زوجه على دفن مولودتها الأنثى، في حفرة ترابيّة، قبل عودته إلى المنزل مساء، ولم تشفع بها دموعها ولا ابتهالاتها، فكانت تلك الطّفلة تستقبل النّور في عتمة القبور، وبيدَيْ من وهبتها الحياة تُوارى الثّرى، في قسوةٍ مفرطةٍ ضحيّتاها أمٌّ لا حول لها، وعذراء وئدت حفاظًا على عذريّتها.

«وأسباب الوأد عديدة فمنهم من كان يئد خشية الإملاق وخوف الفقر. أو بسبب الخوف على المرأة إذا سبيت»[3] وتدفن العذراء خوفًا من العار.

وقد صوّر «القرآن» الكريم هذا الواقع: ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِٱلْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُۥ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ﴿٥٨﴾ يَتَوَٰرَىٰ مِنَ ٱلْقَوْمِ مِن سُوٓءِ مَا بُشِّرَ بِهِۦٓ ۚ أَيُمْسِكُهُۥ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُۥ فِى ٱلتُّرَابِ ۗ أَلَا سَآءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴿٥٩﴾ ﴾[4]

«ولم يكن الوأد بدعةً عربيّةً جاهليّةً فقط، ففي اليونان كان يقضى على الأولاد الضّعاف بالإعدام.

(1) – روبير البيطار، «هكذا كان... وبعد!...»، لا ط.، دار الفكر اللبنانيّ، بيروت، 2015، ص 169.

(2) –Jean Starobinski, « La relation critique », « L’œil vivant 2 », Editions Gallimard,970, p.19.

« Il m’est impossible d’ignorer ce qui, dans l’œuvre, implicitement ou explicitement, positivement ou négativement, se rapporte à l’univers extérieure de l’œuvre. »

(3) – حسين الحاج حسن، «حضارة العرب في عصر الجاهلية»، ط1، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، 1984، ص126–125.

(4) – سورة النحل الآيتان: 58 – 59.

والفينيقيّون قدّموا النّساء قرابين للآلهة. وما من شكٍّ في أنّ القبائل الّتي وأدت، كانت تكره البنات لأنّهنّ لا يساهمن في كسب الرّزق ولا في الدّفاع، أم لعقيدة دينيّة.»[1]

وكانت المرأة في جزر «المالديف»[2]، وفي محطّةٍ ثانيةٍ من التّاريخ الأسود، أداة تصرّف الرّجل؛ الرّحّالة أو العالم أو الباحث، يتزوّجها ليعطي مكوثها معه، صفة شرعيّة، ويصادر جسدها وإمكانيّاتها، وهكذا تخدم زوجها – سيّدها، لينصرف إلى عمله، فتجهّز له الطّعام، ويأكل منفردًا، ثمّ تغسل يديه ورجليه، وهو جالسٌ مكانه، حتّى لا يتكلّف العناء، أمّا في الليل فيستدعيها إلى السّرير ساعة يشاء، وحين ينهي مهمّته في تلك الدّيار، ينتهي منها، فيطلّقها ويسافر، وتمكث منتظرةً سيّدها المقبل.

«والتزوّج بهذه الجزائر (جزر المالديف) سهلٌ لنزارة الصّداق، وحسن معاشرة النّساء. وإذا قدمت المراكب تزوّج أهلها النّساء، فإذا أرادوا السّفر طلّقوهنّ، وذلك نوعٌ من نكاح المتعة. وهنّ لا يخرجْنَ عن بلادهنّ أبدًا. ولا تَكِلُ المرأة عندهم خدمة زوجها إلى سواها، بل هي تأتيه بالطّعام وترفعه من بين يديه، وتغسل يده وتأتيه بالماء للوضوء، وتغمّ رجليه عند النّوم، ومن عوائدهنّ أن لا تأكل المرأة مع زوجها، ولا يعلم الرّجل ما تأكله المرأة.»[3]

أمّا في «أميركا»، وفي صفحة ملوّثة أخرى من تاريخ الإنسانيّة، وفي النّصف الأوّل من القرن التّاسع عشر، فكانت المرأة المتزوّجة ميتة في نظر القانون، إذ كان لزوجها حقّ التصرّف بها وبحياتها، ولا يُساءل عمّا يقترف.

وقد أوردت إحدى القنوات التلفزيونيّة[4] تقريرًا إخباريًّا حديثًا، عن إقدام مواطنٍ هنديٍّ يدعى «بنالال» من ولاية «أوتار براديش» الشّماليّة، على شقّ بطن زوجه الحامل بهدف التعرّف على جنس الجنين. «وفي التّفاصيل كانت الزّوجة حاملًا بشهرها السّابع، عندما استخدم زوجها، وهو أبٌ لخمس بنات، آلةً حادّةً لشقّ بطنها لمعرفة ما إذا كان الطّفل ذكرًا أو أنثى. وقد نقلت المرأة إلى المستشفى متأثّرةً بجروحها الخطيرة.

والجدير بالذكر أنّ السّلطات الهنديّة لا تزال حتّى الآن تواجه ظاهرة الإجهاض الانتقائيّ للتّخلّص من الإناث، لأنّ المواطنين في الهند[5] يفضّلون المواليد الذّكور ظنًّا منهم أنّ هؤلاء قد يزيدون من ثروتهم، على عكس الإناث لكلفة مهرهنّ.»

ومحطّات ومحطّات، تصوّر المجتمع الّذي «كان خلال حقبات التّاريخ يجد المبرّرات «الأخلاقيّة» والقانونيّة ليظلم المرأة، فتارةً هي الشّيطان أو أخت إبليس، وطورًا هي الغاوية وذات المكيدة الّتي لا يؤمن جانبها، وغير ذلك من النّعوت الّتي تبرّر للرّجل والمجتمع أن يلحقا الحيف بها ويهمّشانها

(1) – حسين الحاج حسن، «حضارة العرب في عصر الجاهليّة»، ص126.

(2) – المالديف ورسميًّا جمهوريّة المالديف هي دولة مسلمة تقع في قارّة آسيا في المحيط الهنديّ، ويمرّ عليها خطّ الاستواء جنوبًا. تمتدّ سلسلةً من ستّ وعشرين جزيرة من الجزر المرجانيّة.

(3) – إبن بطوطة، «رحلة ابن بطّوطة – تحفة النّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار»، اعتنى به وراجعه: درويش الجويدي، ج 2، لا ط، المكتبة العصريّة، 2013، ص 178.

(4) – المؤسّسة اللبنانيّة للإرسال، lbc نقلاً عن صحيفة "India today" ، بتاريخ 21، 9، 2020.

(5) – الهند: جمهوريّة في جنوب آسيا بشبه الجزيرة الهنديّة على المحيط الهنديّ وخليج البنغال وبحر العرب. عاصمتها نيو دلهي، من مدنها دلهي، بومباي، كلكُتا، حيدرآباد، مدراس، بنغالور.

ويستغلّانها بل ويستعبدانها.»[1]

3 – الأبعاد الدّلاليّة:

«ليس من السّهل الدّخول إلى عالم «روبير البيطار» الشّعريّ، لما فيه من خصوصيّة وتمايز. فأنت، هنا، أمام شاعرٍ له صوت خاصّ، تنبني قصيدته على تراكماتٍ من التّجارب الّتي تتأطّر في صور نابعة من أعماق الذّات، وقد لبست حلّةً خاصّةً، وسلكت إلى الخارج سبيلًا وعرة، وأحيانًا خطرة.»[2]

يتميّز الشّاعر المبدع بالتمكّن من نقل أحاسيسه إلى مجرّدات تجمع شتاتها كلمات قصائده، فيجمعها من التّناثر في فضاء عالمه إلى التّجسّد في بنى قصائده، بقدرته الرّياديّة الّتي يتفرّد بها، وبلغته الملأى بنسج الإسنادات العلائقيّة والسّياقيّة المفاجئة والغريبة والمذهلة.

نظم الشّاعر قصيدة «قراءة ثانية من سفر مريم المشرقيّة أو عذرائي الآتية»، عام 2006 قبيل ولادة ابنته البكر «كلوي» وأهداها إيّاها.

«الولوج إلى عملٍ فنّيّ ما، يغيّر كونًا، ويفتح أفقًا جديدًا.»[3]

ولألج إلى عالم هذه القصيدة سأغلّ في عيون السّكون وأنثني إلى قلب القلب، وبعد الصّمت، وعمق الرّوح، لأتزوّد منها العبق الإنسانيّ والسّحر الإبداعيّ. ولأغلّ بين الكلمات وأبعادها ودلالاتها، سأنكفئ إلى داخلٍ، لأنفتح على آفاقٍ صدرُها أرحبُ من فسيح الكون.

العنوان «عذرائي الآتية» أهمّيّة في الدّلالة على عذرائيّة القصيدة. و»العنوان هو البنية الدلاليّة الكبرى الّتي يتشكّل منها النّصّ وهو يؤدّي دورًا بنائيًّا واضحًا في النّصّ.»[4]

ولم يرد العنوان أو الإهداء في طيّات القصيدة، بل كان مُدخلاً منطقيًّا إلى شعريّة النصّ المعشّشة في حناياه وزواياه. وكم يشبه وجه العذراء البريء والطّاهر والنقيّ وجه الطّفلة الملائكيّة، الّتي يراها والدها أيقونة العشق الإلهيّ ودليلًا على حبّه اللامتناهي.

وإن سلّطنا الضّوء على عنوان القصيدة «قراءة ثانية من سفر مريم المشرقيّة أو عذرائي الآتية»، وعلى عنوان الديوان: «هكذا كان... وبعد!...» لحظنا ترابطًا بين «هكذا كان»؛ شابًّا حرًّا وعازبًا، «وبعد»؛ صار أبًا مسؤولًا وموعودًا بالأمل وواعدًا بالأبوّة الحنون المحقِّقة للوعود والآمال. وعلى الرّغم من عدم ذكر عنوان القصيدة المهداة إلى عذرائه في متن القصيدة، فالعلاقة بين مضمون القصيدة وعنوانها علاقة تطابقٍ وتكاملٍ تامّين تؤكّدهما الأبعاد الدّلاليّة.

ومن عنوان الدّيوان: «هكذا كان... وبعد!...»، أخذ الشاعر «بعد»، واختلج القلب الأبويّ وبدأ قصيدته: «بعد حين ... أفيض وجودًا»، ومن هذا الارتباط الوثيق بالعنوان الكبير، سلّط الضوء على

(1) – حسين العودات، «المرأة العربيّة في الدين والمجتمع»، ص8.

(2) – روبير البيطار، «هكذا كان... وبعد!...»، مقدّمة ديزيره سقّال، ص5.

(3) – Jean Rousset, « Forme et signification », Cérès Editions, Tunisie, 1996. P.6.
« Entrer dans une œuvre c’est changer d’univers, ouvrir un horizon. »

(4) – علي زيتون، «الشّعر كتاب الثّقافة»، ط10، دار العودة بيروت، 2013، ص26.

ما قبل وما بعد.

والشّاعر ملمّ بمبدإ الفيزياء: «بعد حين... أفيض وجودًا» فالوعاء الممتلئ يفيض الكميّة نفسها المضافة إليه. «قليلا... ويزهر انتظاري وتورق البراري / قليلًا.. وأرتديني/هنيهةً... وأقع منّي أصيرها» «هذا التدرّج الزمانيّ الّذي رافقه تحوّل طبيعيّ انتهى بالفيض والاكتمال،» [1] فالآتية ليست مجرّد استمراريّة للنّسل والذّرّيّة، إنّها أكبر وأعمق؛ هي الاكتمال الرّوحيّ في عيني والدها.

وإن كان منطق الفصول يبدأ بالاخضرار ثمّ الزّهر، فالآتية ستقلب النّظام، ليصبح التّدرّج الزّمانيّ غير طبيعيّ «ابتدأ بالزهر قبل الورق»[2] فتكون الزّهرة الّتي يعكس مجيئها إلى هذا الكون اخضرارًا، تخضلّ لملاقاته شرايين قلب الوالد لتنعكس ربيعًا على فسيح الكون وبراريه. وبالتئام الرّبيع مع الطّبيعة، تزهر الجنّات وتورق الأشجار، ويغلّف، لحظاتِ الزّمن، شوقُ الانتظارِ العارمِ في القلب الأبويّ، فالعذراء الآتية وداع النّهاية وبشائر البداية.

والشّاعر مسيحيّ مؤمن، ولولا إيمانه بالمقدّسات في مجتمع يشاركه هذا الإيمان، لما كان هذا النصّ، الّذي استوحى عنوانه من «مريم العذراء»[3] «البريئة الطاهرة»[4] الّتي كانت مؤمنة أيضًا، و«لا تقوم عظمة مريم، في نظر الإنجيليّين، في استنارة خارقة، بل في إيمانها الّذي لا يختلف في شيء عن إيمان المؤمن البسيط بما فيه من غموض وتدرّج في السّير.»[5] ومن يؤمن ويحبّ «لن يستطيع أن يرتكب الهفوات أو أن يتّخذ القرارات الخطأ.»[6] و«يجب أن نتأكّد أنّ القيم كالسّلام والسّعادة، هي عند الإنسان كما هي عند الله، والمهمّ أن يستمرّ الإنسان بهذا الإيمان الواثق بالله إلى أن تتبدّد الظّلمات.»[7]

ولمجتمع الشّاعر، كما لكلّ مجتمع، هواجس خوف ومواطن ضعف، ولتخطّيها يلجأ الشّاعر إلى الإرث الدّينيّ المقدّس؛ إلى «العذراء» صاحبة الوساطة بين الأرض والسّماء، بما في قلبها من حنوّ الأمّ، وسعيٍ إلى مساعدة أهل الأرض ليحلّ الخير والصّفاء والرّجاء.

«ففي كلّ مراحل التّقليد الإنجيليّ، تعرف مريم أوّلًا وقبل كلّ شيء بصفتها «أمّ يسوع». فهو يوضّح كلّ دورها في عمل الخلاص. عندما تلد «مريم» «يسوع» تبدأ إذ ذاك مهمّتها، كما هي الحال لكلّ الأمّهات، يبقى واجب الاهتمام بنموّه.»[8] إنّها الأمّ الّتي أوصاها «يسوع» بأبنائها الأرضيّين وهو على الصّليب.

---

(1) – أديب سيف، «السّلام وسلالم الضّبابيّة في شعر روبير البيطار، ص17.

(2) – المرجع نفسه، ص17.

(3) – يؤكّد كلّ من متّى 1: 23–18 ولوقا 1: 38–26 حقيقة بتوليّة مريم رغم حبلها بيسوع. وتنوّه بذلك بعض القراءات القديمة لنصّ يوحنّا 1: 13 «الّذي لم يولد من دم ولحم ولكن من الله ولد.» / معجم اللاهوت الكتابيّ، ص726.

(4) – منير معلوف، «معجم الرموز»، المطبعة البوليسيّة، لا ط، جونية، لبنان، 2009، ص212.

(5) – مجموعة مؤلّفين، «معجم اللاهوت الكتابيّ»، «، أشرف على لجنة التعريب: المطران أنطونيوس نجيب،ط5، دار المشرق، بيروت، 2004، ص728.

(6) – Joseph Murphy, “La magie de la foi”, traduit de l’anglais par Mary Sterling, Editions Dangles, p. 37.

(7) – Joseph Murphy, “La magie de la foi”, p. 33.

(8) – مجموعة مؤلّفين، «معجم اللاهوت الكتابيّ، ص 727.

إذًا، مريم النّقيّة والبريئة من الدّنس، والطّاهرة جسديًّا وروحيًّا، أمٌّ يقبع المؤمنون المسيحيّون في ظلّ حمايتها. صفات الطّهر والنّقاء والعفّة هذه، يسبغها الشّاعر على ابنته القادمة إلى هذه الحياة، حاملة معها الأمل والفرح وتحقُّق الحلم، فتكلّل الانتظار باليقين المحقّق.

وبالانطلاق من العنوان أيضًا، يترسّخ اقتناعنا بأهمّيّة العذراء القدّيسة في حياة الشّاعر، العذراء «مريم» الّتي استعان بها الله لإكمال مشروعه الخلاصيّ، هذه العذراء النّقيّة، جسدًا ونفسًا وفكرًا وروحًا، أنجبت المسيح المنقذ، وبالاستعانة بعذراء الشّاعر الآتية، سيتحقّق الحلم بالإنقاذ من الظّلم والضّياع. والبشر يتخبّطون في جهلهم، ولا أمل بنهل بشائر الخلاص منهم، بل من يد القدّيسة المحمّلة بأسمى آيات النّقاء.

وقد «تنقّل هذا الإنسان من ديانة إلى ديانة في مقلبٍ واحد «قراءة ثانية من سفر مريم المشرقيّة أو عذرائي الآتية»[1] وهنا يفرض تساؤل نفسه: لم جمع الشّاعر في العنوان بين توراتيّة العهد القديم وإنجيل العهد الجديد المقدّس؟

يجيب المؤلّف في اتّصالٍ هاتفيّ: «هناك نظرة جديدة إلى المرأة الّتي أسميتها رمزيًّا «مريم» لأعطيها صفة أمميّة، ولا ننسى الأهمّيّة الكبيرة الّتي تتمتّع بها «مريم العذراء» في الإنجيل بالإضافة إلى «مريم المشرقيّة» في العهد القديم، (وأيضًا مريم بنت عمران في القرآن الكريم). إذًا، جمعت بين العهدين لأعطي «مريم» هذه الصّفة الشّاملة الّتي تتخطّى الحدود الجغرافيّة، إنّها للقارّات جميعها، وللأرض كلّها، بما تمثّله من الصّبر والصّفاء والعظمة والعمق الرّوحيّ والعمق الإنسانيّ. وأشير أخيرًا إلى أنّ «قراءة ثانية من سفر مريم المشرقيّة 2» تابعة «لقراءة أولى من سفر مريم المشرقيّة 1» فالأولى لأمّي والثّانية لابنتي، وأردت أن أشير من خلالهما إلى ما تمثّله لي، كلّ من الأمّ والابنة.»[2]

ولأنّ عذراءه مختلفة فللعيد ألف معنى، ودلالاته تكتنز الغبطة، وقد تكون العيد الرّمزيّ الخياليّ الّذي يمدّ العيد الحقيقيّ الواقعيّ بالسّحر والجمال، فالعدد (ألف) تواتر في الدّيوان، وهو على تواتره، متكرّرٌ في القصيدة حيث يرد فيها (وَأَلْفَ أَلْفَ وَهْمٍ وَمَصيرْ/ وَأَلْفَ أَلْفَ ثَوْبٍ وَعيدْ) العدد (ألف) يعني الكثرة اللامحدّدة، «فلا العدد يدلّ على ألوفيّة دقيقة، ولا التّكرار يعيد القصديّة عينها من الدّلالة قبل تكرارها. التّكرار «تكرير» العبارة، تصفيتها، في قالب جديد.»[3]

ويذكر أنّ الشّاعر متأثّر برؤيا «يوحنّا»[4]، «فمن النّاحية الدّلاليّة لمضامين النّصوص، يلفتنا عند «روبير البيطار» أمران: الأوّل تأثّره بالعهد العتيق، لا من حيث المعاني الدينيّة، أو تركيباتها اللغويّة، بل من حيث الأفق الّذي يمكن أن يفتحه بعض عناوين أسفاره، خارج المدلول الدّينيّ. والأمر الثاني هو تأثّر الشّاعر برؤيا القدّيس يوحنّا، حيث نجده يتأثّر ببعض التّراكيب اللغويّة فيها.»[5]

ولعلّه استوحى العدد «ألف» من هذه الرّؤيا، إذ نجدها تتكرّر في آيةٍ واحدةٍ منها ستّ مرّات: «فأوثقه

(1) – أديب سيف، «السّلام وسلالم الضّبابيّة في شعر روبير البيطار»، ص4.

(2) – من اتّصال هاتفيّ بالمؤلّف بتاريخ 21/10/ 2020

(3) – أديب سيف، «السّلام وسلالم الضبابيّة في شعر روبير بيطار»، ص13.

(4) – يوحنّا (توفّي نحو 100): قدّيس من رسل المسيح الإثنَيْ عشر وأحد الإنجيليّين الأربعة. ابن زبدى وأخو يعقوب الأكبر. يُعرف بالإنجيليّ، والحبيب. نفي إلى جزيرة بطمس، ويقال إنّه مات شهيدًا. له إنجيل ورؤيا وثلاث رسائل.

(5) – روبير البيطار، «هكذا كانَ... وبعدُ!...»، مقدّمة ديزيره سقّال، ص 11-10.

لألف سنة... حتّى تنقضي ألف سنة... ملكوا مع المسيح ألف سنة... قبل انقضاء ألف سنة... يملكون معه ألف سنة... فإذا انقضت ألف سنة...»[1]

و«هكذا كان» الوالد بالمرصاد دائمًا لتلبية حاجات عذرائه الجسديّة والرّوحيّة والقلبيّة والفكريّة والخياليّة، فلا تجوع أو تضجر، ولا يقصر خيالها أو يهدأ عقلها، ولا تشعر بجفاف القلب أو كآبة الرّوح . السّكينة ستغمر أوقاتها، والرّحيل عن الشّجون والأحزان سيرافقها، والأمل والحلاوة والتجدّد وفرحة العيد ستكون معها مستمرّة ومرافقة للعمر. ولكلّ هذا ستزهر أحلامه وتتحقّق أمنياته وتورق وتملأ البراري وعودًا واستمراريّة وحياةً وآمالا.

ولم يتوقّف حلمه عند الولادة واللقيا، والتّحضير لاستقبالها كمولودة جديدة، بل طالت مساحة أحلامه الاهتمام بمستقبل الآتية الغالية، فرأى أنّ حياة العزّ والفرح و»الحرير» تليق بها.

وسينتظر الآتيةَ السّهرُ والمفاجآتُ السّعيدة، والنّجاح والزّغاريد وألغاز الغدير وسحر الأسرار وبهجة السّكون ورونق المياه والعذوبة والأمل. وتفتح أمامنا كلمات «البحر» و»السّاقية» و»الغدير» إطلالات على عالم الماء ذي الاتّجاهين السّلبيّ والإيجابيّ؛

يرى «غاستون باشلار» «أنّ المياه تحمل معاني الموت الفتيّ والجميل والمزهر. وفي مآسي الحياة والأدب، هي عنصر الموت الخالي من الأنانيّة والانتقام.»[2]

وفي مقابل هذه النّظرة السّوداويّة للمياه، هناك نظرات أخرى تتضمّن الإيجابيّة والسّلبيّة معًا:

«يشكّل الماء ينبوع الحياة على الأرض وقوّتها، ليست الأرض بدونه إلّا صحراء قاحلة، أرض الجوع والعطش، حيث يتعرّض البشر والحيوانات للموت. إلّا أنّه مع ذلك هناك مياه موت: الفيضان المدمّر الّذي يجرف الأرض ويبتلع الأحياء.»[3]

وغاص الشّاعر أيضًا إلى البعيد والعميق، فجهّز لها ما يليق بتنمية فكرها وإثرائه بالعلم والمعرفة، «الكتب»، وأيضًا لم ينس أنّ على تلك الآتية أن تحصّن ذاتها في هذه الدنيا لما يستجدّ من هموم، فالحياة الدّنيا ملأى بالصّعوبات والمفاجآت المؤلمة، والعثرات الحقيقيّة الّتي خبر أذاها الوالد في وقت سابق. لذا على الإنسان أن يكون مستعدًّا لما هو غير متوقّع، وليكون جاهزًا لتجاوز المحن، عليه أن يتمتّع بقوّة تحصّنه، أسسها ثابتة وصلبة ومتينة. ولقد سعى الوالد، منذ سني ملاكه الأولى على هذه الأرض، إلى منحها الطّفولة اللائقة بها، المؤسّسة لمرحلة النّضج والبلوغ. وما دامت تربيتها قائمةً على أسس صحيحة وصحّيّة فلا داعي للخوف عليها، بعكس الفتيات المعانيات اللواتي يغيب عنهنّ الوعي والفكر لاتّخاذ القرارات الصّائبة، والمواجهات الصّلبة والحقيقيّة، لأنّ تلك الرّؤوس مملوءة بأباطيل استحوذت عليهنّ ولم تترك لهنّ مساحةً ولو صغرى لِيَعينَ أنفسهنّ ويقدّرنها حقّ التقدير. وعوضًا عن

(1) – رؤيا يوحنّا 20/ 7–2.

(2) – Gaston Bachelard, « L’eau et les rêves », 7e Réimpression, Librairie José Corti, p. 112-113.

« L’eau est l’élément de la mort jeune et belle, de la mort fleurit, et dans les drames de la vie et de la littérature, elle est l’élément de la mort sans orgueil ni vengeance. »

(3) – مجموعة مؤلّفين، «معجم اللاهوت الكتابيّ»، ص697.

أن تكون الفتاة عنصرًا فاعلًا في المجتمع، تحوّل رأسها إلى قمقمٍ فارغ ومقفل ومحشوٍّ بعادات بائدة تقتات من الذهنيّات البالية، وترتق بخيوط العناكب المهترئة مستقبلًا شاحبًا.

ما نريد الوصول إليه يتمثّل في الآتي، ألا يجدر بالفتاة أن تفرغ رأسها من التّرّهات لتملأه بالمعرفة والحقّ والعلم والإيمان وسواها من القيم، ليتسنّى لها الاضطلاع بواجباتها نحو أسرتها ووطنها بتنشئة أجيال المستقبل؟

هذا ما أراده الكاتب لأنثاه اليافعة؛ سينمّي خيالها بالسّحر والقصص، وسيشبع أسئلة فضولها بالمعرفة، وسيعطيها الثّقة، ولن يمنع عنها الحديث عن ألمه وخيبته في رحلة هذا العمر. وبهذا العطاء ستكبر أمام عينيه، وستنطق وتخطو وتدمع وتفرح وتحبّ وتأمل، وستداوي جراحه وغضبه وترمي سكينة قلبها على حيرة قلبه، وستبثّ ثقتها في شكوك نفسه المتعبة، ستملأه استقرارًا بعد التّيه في صحارى الضّياع، وسيتوّج فراغه المميت بالخلاص المريح، والانعتاق من سجن قيود الرّوح وظلم الحياة وأذاها. وهكذا، فالفتاة الّتي صبّ على مجيئها أعظم الآمال وعنيَ بطفولتها وتربيتها بثقة وحرّية، قد بادلت عطاءه بالإنقاذ من غربته الروحيّة فالتأمت الجراح الّتي خلّفتها الحياة في نفسه.

وهنا، «نجد دلاليًّا أيضًا، تمازجًا واضحًا بين الحزن والفرح، ليعكس صراعهما تفاعل ذات الشّاعر مع الواقع النّاقص الّذي يشدّ بها إلى تحت، فيما هي تتوق إلى الفوق. وفي هذا الصّراع الصّعب، تتأسّس التّجربة الشّعريّة، وتتلوّن الرّؤيا بما هي عليه.»[1]

وينفتح النصّ على غشاوة نفهمها حزنًا ومعاناةً سابقة، بانتظار القدّيسة الآتية الّتي ستقلب المعادلة من مقلب الكآبة الماضية إلى المصير المشعّ في المستقبل. فهل يمكننا أن نقرأ موقفًا، قد يكون صريحًا وقد يكون مورًّى وغامضًا يسعى المؤلّف إلى تمريره؟ «عن ليل سافر في الدنيا واستوطن زرقة أسراري» إذ «نتلمّس تخبّطًا داخليًّا، يمكن تسميته في أدنى سلالمه، ضبابيّة»[2] مسيطرة على ما مضى، فـ«يقدّم لنا الحزن مثالًا على تثبيت وجدانيّ على الماضي،»[3]، سينقشع لتتوضّح الرّؤية مع الضّوء، ومع النّور الآتي الّذي يشعّ وضوحًا وحقًّا وحقيقةً. والآتية«ستمشّط خصلاتٍ غربت وتمشّط أشرعتي وظنوني» فهل يمكننا عدّ تمشيط الأشرعة والظّنون، بعد البعثرة، إعادةً للتّنظيم والتّرتيب، وتوجّهًا وانتقالًا وبوصلةً صحيحةً لمعرفة المكان المنشود، والاستقرار فيه بعد محوِ شكوك النّفس وإلغائها؟

وبعد القوّة الخارقة للعقول والمعقول، سيشتدّ الشّاعر تماسكًا وقوّةً وصلابة؛ «وألملم وجهي وصباحي/ وألمّ بلادي ورياحي/ ألملم رملي وفراري»، ولن يستمرّ حبيباتٍ صغيرةً متناثرةً في مهبّ الرّياح، بل سينبذ التشتّت ويلملم رماله فيورق الأمل، وتزهر الدّنيا القاحلة، بزيارة القدّيسة الرّوحيّة والسّماويّة، إلى عالم الأرضيّات المادّيّة. وكأنّ ما قبلها الأرض بدونيّتها وما بعدها الجنّة بترفّعها وسموّها؛ وهذه الأعجوبة ليست مستحيلة على القدّيسة الآتية.

وكما كان العالم يعيش في فوضى واحتاج إلى مخلّص، كذلك الشّاعر عاش في فوضى ويأس واحتاج إلى الخلاص. ولكنّ الخلاص لا يتمّ من دون بعثرة، فلا نظام عظيم من دون أن تسبقه فوضى عارمة، فالبعثرة أساس التّغيير والفوضى أساس التّنظيم.

(1) – روبير البيطار، «هكذا كان ... بعد!...»، مقدّمة ديزيره سقّال، ص 11.

(2) – أديب سيف، «السّلام وسلالم الضّبابيّة في شعر روبير البيطار»، ص7–6.

(3) – سيغموند فرويد،»النظريّة العامّة للأمراض العصابيّة، ص 47–46.

وقد دخل الشاعر معمّقًا في كيفيّة هذا التّغيير، فكلّ ما كان له الشّكل واللون والوّقت، سينكسر ويتبعثر ويخرّ أمامها، حتّى العمر والإسم والذّكريات ستصيرها، فما قبلها سيتلف وما بعدها سيكون.

والتّكسير (سأكسر ماضي أسمائي) رمزٌ إلى الرّوح الثّوريّة، روح التّجدّد، وما هذه الطّفلة إلّا الجنّة الأرضيّة في مجتمع النّظام الأعمى والقوانين المعوجّة والقيود والسّلاسل.

لقد ردّ وثار وتمرّد على ماضٍ تشوبه البشاعة وتشوّهه العقول الخشبيّة، وهذا ما أكّدته الجزيئات الإيديولوجيّة التي نطقت برغبة الشّاعر في التّحرّر من القيود الاجتماعيّة، وهو، بمجرد الإعلان عن اغتباطه اللامحدود بالقادمة، وفخره باستمراريّته فيها، واكتمال رجولته في أنثاه، قد وقف في وجه المجتمع وواجهه، هذا المجتمع الّذي يُعيّر الرّجل برجولته، إن لم يستطع الإنجاب أو إن أنجب الإناث[1]، لا فرق بين الاثنين! وكيف يشوب الرّجلَ نقصانٌ في رجولته إن لم يرزق بالبنين؟ وكيف يطعن في رجولته من أنجب الإناث ولم ينجب الذكور!

فالشّاعر بهذه الثّورة أراد أن يحرّر الأنثى لتخرج إلى النّور «فتتكسّر الشّمس[2] على خدّيها» كما ينكسر الضّوء عند اصطدامه بالمرآة العارضة، فينعكس على خدّين مشعّتين باهرتين تضاهيان الشّمس بريقًا وسطوعًا.

و «الشّمس مصدر الضّوء والحرارة، فهي توحي بالحياة والحيويّة والشّباب الدّائم والتّجدّد، وترمز أيضًا إلى المعرفة والعقل والحقيقة لأنّها تكشف كلّ ما خبّأته الظّلمة.»[3]

«وفي دراسة البصريّات، يصبح الجسم المضاء بالجسم المضيء، مماثلًا للجسم المضيء من تلقاء نفسه.»[4]

ومن يعلم؟ فقد تكون العذراء صديقةً للشّمس بوصفها نور الحقيقة:

«وسنكون معًا أصدقاء بالحقيقة

ستعكسين الحقيقة

سأرى فيك الحقيقة

وتخبريني من أكون؟

وكيف أكون؟

---

(1) – القدّيسة «حنّة» والدة العذراء «مريم» هي أيضًا حُبل بها بلا دنس وكانت عاقرًا وفي سنّ الشّيخوخة، وأنجبت العذراء وزال عارها، لأنّ العاقر في ذلك الوقت، كان يلحقها العار، ولكنّ الإنجاب يصلح الصّورة، ولا فرق إن كان المولود ذكرًا أو أنثى. (هذه المعلومات من الإنجيل المقدّس.)

(2) – كثيرًا ما كانت تعتمد الشّمس كشعار للملوك. كان الأقدمون يعتبرون الشّمس الإله الأكبر، أو عينه، أحد تجلّياته وقدراته العظمى. وغالبًا ما كانت ترسم أو تنحت في الصخر على شكل وجه مشعّ. أمّا قرن الشّمس فأوّل ما يبدو منها، وفي ذلك أيضًا صورة ملوّنة توحي بالجمال والإشعاع واللون الأبيض النقيّ./ منير معلوف، معجم الرموز، ص171.

(3) – منير معلوف، معجم الرّموز، ص171.

(4) – أديب سيف، «الملاءمات النقديّة من عالم الدّلالة إلى معالم التّأويل»، ص226.

ومتى كنت؟

ولمَ كنت؟»[1]

أو قد تكون العذراء أعظم من الشّمس؛ ونوغل إلى الأبعد والأعمق، ولئن ناضل بعضهم ليحصل على وضوح الرّؤية الأرضيّة، ورمز بذلك إلى نور الشّمس الّذي يُغيَّب المظلوم خلفه ويُرمى في دنيا الظّلام، فقد أشار سفر رؤيا «يوحنّا»، الّذي تأثّر فيه الشّاعر، إلى أنّ نور الشّمس يبقى نورًا مخلوقًا بالمقارنة مع نور خالقها السّرمديّ؛ «ولن يكون ليلٌ بعد الآن، فلن يحتاجوا إلى نور سراج ولا إلى ضياء الشّمس، لأنّ الربّ الإلهيّ سيضيء لهم، وسيملكون أبد الدّهور.»[2]

وإن حَرَمَ بعضُ سطحيّي الفكر ومحدودي النّظر المرأةَ من النور المخلوق، ورموها في زاوية العتم الأسود، فالخالق يسلّط عليها وعلى ضعفها نوره الخالد الّذي لا يخضع لإرادة أهل الأرض؛ «إنّ إعلان يسوع كنورٍ للعالم يبرز بوضوح ما بين الظّلمات والنّور من تناقض، وذلك لا في نظرة عقائديّة، ميتافيزيقيّة، بل على المستوى الأخلاقيّ. فالنّور ينطبق على دائرة الله والمسيح، باعتبارها دائرة الخير والبرّ، وتنطبق الظّلمات على نطاق إبليس، باعتباره نطاق الشرّ والنّفاق.» [3]

ونعود لنشير إلى أنّ هذا الوالد يكتب لابنته الّتي لم تولد بعد، ما يعني أنّه يغوص في أحلام وأحلام، ولأنّه شاعر فلا عوائق تمنعه، لأنّ الشعر «يتميّز بخاصّة القدرة على الحلم واستباق الزّمان والمكان والتنبّؤ بما سوف يأتي.»[4]

وقد تعطي أحلامه النّتائج المرجوّة، فالشّاعر في كلّ ما يتمنّى تراوده أحلام وتأمّلات، ولا سيّما بعد معاناة خاصّة خبرها، والآتية فرحة مستقبله، و«عندما يبعد حالم التّأمّلات الشّاردة جميع الهموم الّتي كانت تملأ حياته اليوميّة، عندما يستطيع أن يتأمّل مظهرًا جميلًا من هذا العالم دون أن يحسب السّاعات، عندها يشعر هذا الحالم أنّ العالم يشرّع أبوابه له فجأة، حالم كهذا هو حالم العالم. ينفتح على العالم والعالم يُفتح له.»[5]

والشّاعر الّذي شهر عذراءه شمسًا ساطعةً في وجه الجهل الأسود، فتحدّى ظلم المحطّات المطويّة والمعاصرة، ليعلن في قصيدة «قراءة ثانية من سفر مريم المشرقيّة أو عذرائي الآتية» ثورة الأبوّة الحضاريّة، ويشقّ فجرًا جديدًا، تكون أحلامه وتأمّلاته هذه «سيرة الحياة.»[6] وفي النّتيجة تجتمع خبرة الوالد من مرحلة طفولته وطفولة من يحيط به ليبني بأحلامه الطّفولة المثاليّة للآتية النّموذجيّة. و«هكذا دومًا، يمكن أن تشتعل فينا من جديد، الطّفولة كنار منسيّة. نار القدم وصقيع اليوم يتلامسان،»[7] ليكوّنا حاضرنا من تراكماتهما ويؤكّدا أنّ النّهج الّذي سنتّبعه في حياتنا سيكون مكتنزًا بخبراتٍ وتجارب أغنتنا

(1) – هديل الحساوي، «المرآة مسيرة الشّمس»، نوافذ المعرفة، العدد 13، الكويت 2016، ص125.

(2) – رؤيا يوحنّا: 22/ 5.

(3) – مجموعة مؤلّفين، «معجم اللاهوت الكتابيّ، ص 818 – 819.

(4) – مدحت الجيار، «موسيقى الشّعر العربيّ قضايا ومشكلات»، ط3، دار المعارف، مصر،1995، ص31.

(5) – غاستون باشلار، «شاعريّة أحلام اليقظة»، تر جورج سعد، ط2، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، 1993، ص149.

(6) – المرجع نفسه، ص 148.

(7) – المرجع نفسه، ص90

فأدركنا أنّنا لن نحيا إلّا أحرارا.

«إنّنا نحلم بالحريّة كما كنّا نحلم ونحن أطفال، ولسنا كائنات حرّة إلّا في تأمّلاتنا الشّاردة، إنّ ثمّة طفولة كامنة موجودة فينا. وحين نذهب لإيجادها في تأمّلاتنا الشاردة، أكثر منه في واقعها، نعيشها ثانيةً في إمكانيّاتها. وهكذا يحصل الاتّصال بين شاعر الطّفولة وقارئه بواسطة الطّفولة الّتي تدوم فينا. إنّ هذه الطّفولة تبقى فينا كانفتاح ودٍّ وائتناسٍ على الحياة، إنّها تسمح لنا فهم وحبّ الأطفال كما لو كنّا متساوين معهم في الحياة الأولى.»[1] وما «العصافير» الّتي خبّأها الشّاعر لابنته إلّا للدّلالة على انفلات جناحيها لتكون حرّةً طليقةً محلّقةً، فنحن «لا نحلّق في الحلم إلّا إذا كنّا سعداء.»[2] ومع السّعادة والانعتاق، من حدود الأسر المتعدّد الوجوه، نراها تتوثّب نحو الأعلى، «وتجدر الإشارة إلى أنّ كلّ شكلٍ متوثّبٍ يتوق إلى العلوّ، نحو الضّوء. وينتشر في الهواء النقيّ والمنير.»[3] ونسأل ما حدود الحرّيّة؟

«إذا كان القدر غير موجّه بقيمة عليا، وسادت الصدفة، فيحصل التّخبّط في الظّلمات، تحت عنوان الحرّيّة الفظيعة العمياء.»[4] ويظهر التّشابه واضحًا بين فظاعة السّجّانين وانفلات الأحرار الأعمى.

إذًا، القيم العليا الحقيقيّة، المنبثقة عن الخير والحبّ والحقّ والعدالة، هي حدود الحرّيّة. أمّا إذا انفلشت، وكسرت الحدّ الأدنى من القيود المعقولة، الّتي تمنعها من تجاوز مساحتها العادلة، لتدوس حدود حريّات الآخرين، فتتحوّل آنئذٍ إلى حرّيّةٍ غاشمةٍ ومؤذيةٍ ومدمّرة.

وفي دراسة حديثة أعدّها «صالح ابراهيم»[5] تحمل عنوان: «أنسنة العنف ضدّ المرأة في السّرد العربيّ المعاصر»، يسلّط الضوء على العنف المقترف بحقّ المرأة لتأكيد فحولة الرّجل العربيّ، بدءًا من جرائم الشّرف مرورًا بالخداع والأوهام والإرادة المحطّمة، وصولًا إلى الطّفولة المملوكة أو المصادرة. وتسود المعاناة والقتل والبشاعة الحمراء الّتي تلوّث بالدّماء كلّ شيء إلّا الضّمائر. والظّلم المفرط موصول إلى الذّكور جميعهم، من الأب إلى الأخ إلى الزّوج إلى الأعمام وأبناء الأعمام، وكلّ من يمتّ إلى المرأة بصلة أو لا يمتّ إليها بصلة، ففي غشاء بكارة الأنثى الواحدة يتعلّق شرف القبيلة جمعاء، القبيلة القديمة أو المعاصرة على حدٍّ سواء.

«إنّ المرأة تختزل إلى جسدها، ومن ثمّ إلى بعده الجنسيّ. إنّ التّشدّد في هذه القوانين (قوانين المجتمع الصارمة) يدفع بشكل آليّ إلى القتل، إذا تفلّتت المرأة منها، يجب أن تدفع، حينها الثّمن، والثّمن حينها

(1) – المرجع نفسه، ص88.

(2) – Gaston Bachelard, « L’air et les songes », p.84.
« On ne vole en rêve que lorsqu’on est heureux. »

(3) – Gaston Bachelard, « L’air et les songes », p.92.
« Il est à noter que toute forme élancée tend vers la hauteur, la lumière… déploie dans l’air pur, dans l’air lumineux. »

(4) – Albert Camus, « L’homme révolté », Editions Gallimard, 1951, p 93.
« Si le destin n’est pas orienté par une valeur supérieure, si le hasard est roi, voici la marche dans les ténèbres, l’affreuse liberté de l’aveugle. »

(5) – روائيّ وقاصّ. محاضر ومشرف في الجامعة اللبنانيّة، كلّيّة الآداب، قسم اللغة العربيّة، له أكثر من ثلاثين عملاً بين بحثٍ أكاديميّ ورواية وقصّة.

هو الجسد نفسه.»[1] وإن كان هذا التّقليد ينطبق على الأنثى نسأل: «هل يمكن أن يقتل الأهل إبنًا يئنّ من وجع مرضٍ لا شفاء منه سلبًا لقراره؟ بالطبع لا. ولكنّهم يزوّجون بناتهم دون إعطائهنّ فرصة القرار والاختيار. أليس هذا قتلًا لمريض دون خياره؟»[2] أليس هذا قتلًا لروحٍ ودفنًا لقلبٍ ووأدًا لجسد؟

وفي مقابل القتل والجهل المفرط والنّوافذ الموصدة، «ستكسّر كلّ شبابيكي»، إنّها الانفتاح على الدّنيا بل هي الدّنيا نفسها، وهي العمر نفسه. ففي العمق الحضاريّ والفكريّ تصير الابنة هي الاستمراريّة؛ هي الوالد؛ «ألدني، أقع مني، أصيرها، أتأبّط روحي». فيسعى الوالد إلى منح مولودته الطّفولة المشتهاة الّتي سترافقها أصداؤها الإيجابيّة مدى العمر، «عند شريطة شعرها تعقد اللانهاية»، فهي البداية والنهاية.

أحلام الورد هذه، كم قابلتها دموع قهر واستلاب واحتمال ما تنوء من ثقله الجبال وتنسحق.

فهذا والد يذبح قاصرًا لينتقم للشّرف الرفيع فينهي حياة ابنته، وتلك أمّ توصد النّوافذ جيّدًا كي لا تصل صرخات الاستغاثة إلى مسامع الجيران، فيدركون ما يحصل داخل المنزل الّذي دُنّس ولحقه العار.

ويبرز التّكسيرُ وفجرُ العمر، في مقابل إنهائه وفي مقابل السّجن المنزليّ المؤبّد وقيوده، «سيكسر فجر العمر على رمشيها»، والغوص في دنيا العلم والمعرفة في مقابل الجهل: «سأهجّئ أحرفها الأولى»، «عندي قصصُ السحرِ وقصَصُ البحرِ»، وفي مقابل الظّلام القاتم الّذي يصبغ أيّام حياتها أو قبرها، لا فرق، ستنبثق أشعّة المولودة المنتظرة الّتي ستبعثر المساءات، وتلغي سوادها الحالك ف«ستبعثر شعري أشيائي/ وتبعثر كلّ مساءاتي»، وستنطلق إلى جهات مختلفة الأبعاد، وستتعرّف إلى الدّنيا، وتفكّ الألغاز في هذا الكون.

لقد ثار لـ«المرأة التي صودرت عبر تبادل ملكيّتها بين الأهل والزّوج، والّتي سلبت إنسانيّتها عبر سلبها إرادتها.»[3]

ونسأل: هذه الأنثى الّتي ينظر إليها المجتمع على هذا النّحو، وكأنّها قاصر أو «عضوٌ أشلّ»[4] إن في منزل والديها أو في منزل زوجها، فلا تُقدَّر و«لا يُقدِّر الرّجل رأيها ولا يحترمه، بل من الحمق بنظره الأخذ برأي المرأة. واذا أرادوا ضرب المثل بضعف رأي قالوا عنه: رأي نساء. كما قالوا: شاوروهنّ وخالفونهنّ.»[5] فلو اختلفت الرّؤية إليها انطلاقًا من الأهل، وأعلى الوالد شأن أنثاه إلى حدود القداسة كما فعل الشّاعر، فهل سيجرؤ زوجها المستقبليّ على معاملتها الدّونيّة؟ أم هل ستقع هذه العذراء المدركة حقيقة قدرها وقيمتها، والواعية والمثقّفة والمتمرّسة في أمور الحياة، على اختيار شريك حياةٍ يؤذي أنوثتها ويسيء معاملتها؟ أم هل سيبخل الوالد الواعي والمتحضّر والمثقّف في النّصح والإرشاد إلى الطّريق السّويّ؟ إنّ الإنسان يجهل ما تخبّئه له الأيّام، ولكنّ الإفادة عظيمة إن كانت المرأة مسلّحة بالعلم والوعي والمعرفة والانفتاح.

(1) – صالح ابراهيم، «أنسنة العنف ضدّ المرأة في السّرد العربيّ المعاصر»، ص 19.

(2) – علي نسر، «وادي الغيوم»، ط1، دار المؤلّف، لبنان، 2019، ص 209.

(3) – صالح ابراهيم، «أنسنة العنف ضدّ المرأة في السّرد العربيّ المعاصر»، ص38.

(4) – حسين الحاج حسن، «حضارة العرب في عصر الجاهليّة، ص125.

(5) – المرجع نفسه، ص 133.

ويقول «صالح ابراهيم»، في هذا الصّدد، عن المرأة، إذا «رضيت « بعلاقة مع الزّوج أو الشّريك، «مكّنته من نفسها». ولا يقال تفاعلت معه أو تفاعلا معًا. أمّا إذا «رفضت»، فيقال لم تمكّنه من نفسها، وامتنعت عنه، وتمنّعت عليه.

يلفتنا بدايةً البعد «العسكريّ» في هذه العبارات الأخيرة. فالتّمكّن والتّمنّع والامتناع تستعمل في هذا الميدان.

ويقع الفعل دائمًا عليها. الرّجل هو الفاعل، وهي المفعول به»[1] لا إرادة ولا تفاعل ولا حبّ.

في حين الفتاة المنتظرة هي الفاعل والوالد هو المفعول به، مع الحبّ والفرح والفخر والرّضى النفسيّ، (تُبعثِرُ، تكسّرُ، تقطّفُ، تغنّي، تمشّطُ). وهيهات بين هذا الرّأي والرّأي الّذي يسبغ صفات الضّعف السّلبيّ على المرأة، «فكثيرًا ما نعت الرّجل النّساء «بالجنس الضعيف»، حتّى إنّه لكثرة لغطه بأسطورة هذا الضّعف، وهِم أنّه يستر خوفه من المرأة، لأنّ اعترافه بالخوف يطعن رجولته إلى حدّ الخصاء، وهذا ما لا يستطيع احتماله.»[2]

وقد يتبادر إلى الأذهان أنّ التّطوّر الّذي رافق الإنسان قد جعل الرّجل مختلفًا في هذه الرّؤية، «وربّما ظنّ بعضهم أنّ العقليّة المعاصرة غريبة عن أثر رهاب المرأة، لأنّ الرّهبة إذا رافقت الرّجل البدائيّ، فإنّها تناثرت مع انتشار الحضارة الجديدة.»[3] وربّما ظنّ بعضهم أنّ الفكر الذّكوريّ العربيّ قد تجاوز الموروثات المهترئة وخرج إلى التحضّر والحقّ، إلا أنّ هذا وهم، «فلا تخدعنّا عنتريّات الرّجال الطّواويس، فخلف المظاهر البرّاقة كثيرًا ما اختفت ظلال موحية.»[4]

ولمزيد من الإيضاح، يضيء «علي نسر»[5] على إحدى جرائم الشّرف، ضحيّتاها أمٌّ وابنتها؛ فالأمّ، حين رأت الوالد يحمل المسدّس ويقترب من ابنته، أشارت إليه «أن يعطيها المسدّس لتريحه من عذاب العمر إن فعلها بيده»[6] فتَقتلُ، المغضوبُ عليها، نفسَها بنفسِها، وتنفّذ رغبة القبيلة. يهزّنا هذا بعنف لما فيه من قسوة مفرطة على أنثيين، فالأولى أمٌّ، لا يمكنها أن تعترض على حكم إعدام ابنتها الّتي رافقتها ذكراها مدى الحياة، فتألّمت وبكت وحيدة كاتمةً في قلبها ما لا تستطيع إخراجه إلى العلن، وهي الّتي اقترفت بحقّها القبيلة إعدامًا من نوع آخر «لتُشَرِّدَها أمراضُ النّاس العفنة والعادات المتوارثة من آلاف السّنين،»[7] هربًا من ألسنة تلوكها ولا ترحمها. والثّانية ابنتها المراهقة، الّتي لم تخضع لقوانين مجتمعها، فاقترفت إثمًا تجرّمها عليه التّقاليد، وانتهى أمرها بتنفيذ حكم الجماعة بيدها. واللافت أنّه بعد أن انتحرت الفتاة وسُمع دويّ الرّصاصة ليلًا، وهرع الجميع إلى المكان، انتزع الوالد المسدّس وهو يباهي ويصيح

(1) – صالح ابراهيم، «أنسنة العنف ضدّ المرأة في السّرد العربيّ المعاصر»، ص 25.

(2) – خريستو نجم، «رهاب المرأة في أدب الياس أبي شبكة»، ط1، دار الجيل بيروت، مكتبة السائح طرابلس، 1996، ص28.

(3) – م. ن ، ص 29.

(4) – م. ن، ص28.

(5) – ناقد وباحث، محاضر ومشرف في الجامعة اللبنانيّة، كلّيّة الآداب، قسم اللغة العربيّة، له مؤلّفات في الشّعر والرّواية والنّقد، وأبحاث أكاديميّة في مجلّات محكّمة وكتب صدرت عن مؤتمرات نقديّة عربيّة (تونس والمغرب والأردن وغيرها) ، وله أيضًا مقالات فكريّة ونقديّة عديدة في صحف لبنانيّة وعربيّة (السّفير، والحياة، والقدس العربيّ، والنّهار.)

(6) – علي نسر، «وادي الغيوم»، ص 220.

(7) – المرجع نفسه، ص222.

«أنا من قتلها بيدي» طمعًا في الرّضى العامّ. وكانت النّتيجة أن تحوّل قبره بعدئذ إلى مزار، لاعتقاد أعضاء مجتمعه بأنّه غسل عاره بيديه، أمّا ابنته فقد رفض إمام القرية أن تدفن في قبورها، وحزن لأنّه لم يرجمها قبل قتلها، فحملوها ورموها في وادٍ بعيدٍ من القرية.

ونسأل، لمَ تردّد بينه وبين نفسه في قتل ابنته؟ ولمَ تمنّى أن تغافله وتهرب؟ ثمّ حمل المسدّس فجاءةً وتباهى بقتلها أمام الجَمع؟ ولمَ، حين جمعه القبر بها لم يستطع الاحتمال، وناء من ثقل الألم، وانتحر؟ وباختصار لمَ الازدواجيّة؟ فأمام المجتمع قاتل يثأر لعرضه، وأمام نفسه يتهاوى؟ وقد تكون الإجابة الشّافية في «أنّ المستوى الرّوحيّ للشّخص البشريّ يضعف في الجمهرة، وتستولي عليه غريزة القطيع.»[1]

ونستنتج أنّ الرّجل الّذي يقتل ابنته ينجرّ وراء ترّهات وأباطيل، فبينه وبين نفسه يتألّم حتّى الموت انتحارًا، وأمام المجتمع يسير خانعًا تسيطر عليه الغريزة، ولولا ذلك لما كان هناك مانعٌ من أن يرى إلى ابنته على أنّها الرّوح الأعزّ في هذا الكون:

«بعد حينٍ... أتأبّط روحي أحضنها... أرسمها»، عوضًا عن الممارسات الدّمويّة والقاتلة والمؤلمة والمتوارثة من جيلٍ إلى جيل.

المستويات الإيقاعيّة والنّحويّة والأسلوبيّة:

«إنّ نصوص هذا الشّاعر، الّتي سلكت دروبًا وعرةً، قد تعصى الدّراسات العاديّة عن اللحاق بها وكنه أسرارها، بمعنى آخر، لا يمكنك أن تدخل إلى نصّ روبير البيطار بالبلاغة والمعايير التّقليديّة، لأنّه ليس نصًّا تقليديًّا، فلا الصّورة مألوفة في الذّاكرة، أو مستوحاة من نصّ – أب، ولا اللغة ولا التّركيبات المفعّلة ولا الشّحن الموسيقيّة... لهذا السّبب، فإنّ المعيار الأوّل لقراءة هذا النّصّ هو المغايرة، وهي المفتاح الأوّل للدّخول إليه.»[2]

- **المستوى الإيقاعيّ:**

وظّف الشّاعر العلاقة بين مستويات النّصّ جميعها ليترجمها إلى شبكة علاقات إنسانيّة وفكريّة وموسيقيّة وآنيّة تستشرف المستقبل. كلّ ما في القصيدة يخلق شبكة من العلاقات المنسجمة بين مستويات النّصّ جميعها. والغاية، من تقسيم المستويات، تسهيل الدّراسة، إلّا أنّ هذا لا يعني تجزيء القصيدة أو تفتيتها، فهي كلّ متكامل ووحدة عضويّة؛

و«يملك الشّاعر القدرة على تجديد اللغة. كما يملك الشّعر القدرة على تحويل هذه المشاعر والأفكار إلى غناء موزون بموسيقى الشّعر.»[3]

ومن هنا نلحظ اللحن الرّاقي الملائم لسموّ المعاني، فالموسيقى ساهمت في إدخالنا إلى عالم البراءة والعذوبة والرقيّ، وهي ساحرة كأزهار الربيع، وحلوة كحبيبات السّكر، ودافئة كقبعة الصوف.

(1) – ألكسندر من، «يسوع معلّم الناصرة»، ص 72-71.

(2) – روبير البيطار، «هكذا كان... وبعد!...»، مقدّمة ديزيره سقّال، ص 6.

(3) – مدحت الجيار، «موسيقى الشّعر العربيّ قضايا ومشكلات»، ص31.

و«يدفعنا ما سبق، إلى الحديث عن «القوّة البادئة»، وهي القوّة الإيقاعيّة التي تنسجها الرّوح، فتمنح النّصّ هويّته.»[1] وعلى الرّغم من اعتماد الشّاعر قصيدة النّثر الحديثة، ذات المقاطع غير المتساوية، إلاّ أنّها لم تخلُ من الموسيقى الدّاخليّة والخارجيّة. فتَحرَّر الشّاعر من ناموس البحور القديمة، ووحدة الرّويّ والقافية. وكما دعا إلى حرّيّة المرأة، عبّر أيضًا عن مشاعره بحرّيّة. ففي هذه القصيدة الشّعريّة الحديثة، تلوّنت القوافي وتردّد رويّ معيّن في الأسطر الشّعريّة من مقطع لمقطع، أو تغيّر في المقطع نفسه. وتلفتنا جودة الإيقاع الدّاخليّ من خلال تكرار أحرف كحرف الرّاء: «تورق البراري»، أو الشّين: «شعري، أشيائي، الشّمس، شبابيكي»، أو الباء: «الكتابة، الغرابة، غابة»، وقد تكرّر حرف (السين) ثلاث عشرة مرّةً. والشّاعر باختياره الحروف تمكّن من التّعبير عمّا يتناسب مع ما يختزنه في داخله، فعبّر بإيقاعات صوتيّة تصعد وتنحدر وتمتدّ لتنتج جرسًا موسيقيًّا يتردّد صداه وتأثيره في النّفوس.

وقد كرّر اللفظة مثال: «قليلًا، وتتكسر، وأهجّئ»، وتردّدت كلمة «قليلًا» تسع مرّات، وكلمة (خبّأت) خمس مرّات، وكلمة (الأولى) أربع مرّات، ومن التّكرار ما جاء تردادًا لعبارات جعلها لازمةً موسيقيّةً: «قليلًا ويزهر انتظاري وتورق البراري»، الّتي تكرّرت سبع مرّات.

ولا شكّ في أنّ تكرار مقطع «قليلا وتورق البراري ويزهر انتظاري» قد بثّ لحنًا موسيقيًّا داخليًّا. وليس هذا المقطع المكرّر الوحيد، فالتّكرارات الأخرى مثال: «ستُهجّئُ أحرفها الأولى/ وأهجّئُ خطوتَها الأولى/ وأهجّئُ دمعتَها الأولى/ وأهجّئ أشهرَها الأولى»، و: «هي أوّل أيّام الفوضى/ هي أوّل أيّامِ زوالي/ هي آخرُ أيّامِ الفوضى/ هي أوّلُ أيّامِ قفاري»، ترك في آذاننا جرسًا موسيقيًّا رقيقًا وعذبًا، بالإضافة إلى الأحرف الأخيرة الّتي علقت في أذهاننا وآذاننا. وكأنّ حدث الولادة الّذي انعكس على الطّبيعة جعل فصل الربيع يتسلّل إلى القصيدة على مستوى الحواسّ الخمس؛ النّظر والسّمع والشّم واللمس والذّوق، مع الأزهار والخرير و الزقزقة والعصافير والسّكّر والحرير.

ومن مصادر الإيقاع الداخليّ: «الجناس» مثال تناغي/فراغي ووعد/رعد وأسراري/البراري والسحر/ البحر وغيرها. و»الطباق»: «هي أوّل أيّام الفوضى/ هي آخر أيّام الفوضى، و»السجع»: «المستحيل، قناديل، رحيل»، وتناغم الحروف وكثرة أحرف الهمس: «وأغنّي للنّغم الحافي إذ يلمس أخمص رجليها»، ما زاد النّغم الموسيقيّ الهادئ والإيقاع الخارجيّ النفسيّ، الّذي عَبَرَ من ذات الشّاعر إلى ذات القارئ.

«اذا ببساطة نقول إنّ تجاور الحروف والمقاطع يولّد «شيئا» آخر غير الكمّ الجمعيّ، ونعني بهذا الشّيء: التّفاعل بين روح الحروف، على غرار التّفاعل بين الموادّ الكيميائيّة في أجسام متنوّعة، أو على غرار التّفاعل الاجتماعيّ بين أفراد مجتمع ما.»[2]

وتعدّ الموسيقى الخارجيّة المنبثقة من هذه القصيدة النّثريّة نوعًا عصيًّا على النّثر المعروف، لا يبدعه إلّا الشّاعر المتمكّن من العزف على أوتار الحروف والكلمات، وهذا الإبداع جعل الإيقاع يسترسل برقّة وعذوبة وسحر، ليؤكّد أنّ الإيقاع ليس حكرًا على الأوزان الخليليّة، إنّما، قد يشارك في صنع اللحن، صدق العاطفة، وقدرة عازفها على ترجمتها إلى حروفٍ من أقاحي المروج، وأزرار الزّهور. إنّه يخيط بأنامل الشّوق ما يناسب بين الكلمات، ويوازن بين الأسطر، بطريقة خَلقيّة إبداعيّة، تدركها الأذن كما

(1) – محمّد الصّالحي، «شيخوخة الخليل – بحثًا عن شكل لقصيدة النثر العربيّة»، ط1، منشورات اتّحاد كتّاب المغرب،2003، ص81.

(2) – محمّد توفيق أبو علي، «علم العروض ومحاولات التّجديد»، ط3، دار النّفائس للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، 2010، ص128.

تتواصل معها المشاعر الباسمة.

«أمّا الموسيقى (والغناء) فهي من وسائل تطوير الشّعر بخاصّة. فهي القادرة على تطوير المعجم، والأوزان والقوافي والموضوعات. فلها قدرة على ضبط الصّوت اللغويّ، وما يترتّب عليه من تركيب الكلمة، والوزن أو القوافي.»[1]

ولعلّ من المفيد الإشارة إلى أنّ الإيقاع الموسيقيّ الحيويّ، المترجم لشفافيّة الأحاسيس، قد أبعد الرّتابة والملل، وزرع الجمال والأناقة في القصيدة، فجذب القارئ إلى معانيها، ودغدغ مشاعره، وجعله يقبل على نصّ الشّاعر، ويتفاعل معه، ويسرح بخياله، ويحاول اللحاق بإبداعه في عالم تأمّلاته الحالم.

ونخلص في هذا الإطار إلى أنّ الشّاعر قد قام بـ«زحزحة المكوّنات السّرديّة عن أماكنها قليلًا أو كثيرًا. وهذا ما فعلته كلّ الكتابات ذات النَّفَس الدينيّ، كما في المزامير الإنجيليّة وعند كتّاب يستلهمون الأسلوب التّوراتيّ، تضيق المسافة في مثل هذه الكتابات بين الشّعر والنّثر، ولكنّها تظلّ موجودة. ويبدو أنّ كلّ كلام ذي نفس دينيّ غيبيّ يستبطن فكرة الموت والانبعاث.»[2]

المستوى النحويّ:

تتماسك بنية القصيدة الدّاخليّة لتُنتج وحدةً متناسقة. أمّا اللغة المستخدمة في هذه القصيدة فعصريّة، ومأنوسة، وخاليةٌ من التّعقيد، وواضحةٌ وضوح الشّمس، ومع هذا فهي عميقة المعاني، وشديدة التّأثير في القلب والذّهن.

إنّ في قدوم العذراء المنتظرة مستقبلًا منشودًا، وإن كانت أفعال القصيدة مضارعة تستشرف المستقبل، فلأنّ هذا المستقبل من صنع العذراء القادمة من الحلم إلى التّحقّق، إنّه الآن الآيل إلى زوال ليُستبدل بالمستقبل المرجوّ، ومع تبدّل الوقت، كان لتكرار الألفاظ الزّمنيّة حضورٌ لافت: «بعد حين، قليلًا، هنيهة.»

«هناك مراحل تتعيّن بالسّلّم الزّمنيّ المبنيّ على التّقسيمات الزّمنيّة والقيميّة والمتناهية دقّة... من الانتظار الكثير، إلى الانتظار القليل القريبة نهايته، إلى اللاإنتظار الكثير، إلى ثمرة الانتظار».[3]

والتّعاقب المكثّف بين ضميري المتكلّم والغائبة عبّر عن فيض السّعادة الّتي تضجّ بها روح الشّاعر، وكأنّ تجاور الضّميرين تنبؤ بتجاور القلبين قريبًا، ما بثّ البهجة في القلب المتحمّس للقادمة، وإنْ لم يتحقّق لقاء الحاضن بالمحضون بعد، إلّا أنّ اللهج بذكرها، وصورتها المرسومة بالكلمات في القصيدة، قد عزّزا البوح الوجدانيّ التّلقائيّ، ليسطع حضور الشّاعر الانفعاليّ، ويهمس في آذان قرّائه كاشفًا تجربته الأبويّة الخاصّة، حيث يتكثّف مع حضوره، حضور الغائبة المنتظرة، الّتي شاركت والدها السّطوع في دنيا القصيدة.

وتنوّعت الجمل بين الإسميّة والفعليّة، وقد يكون خبر الجملة الإسميّة فعلًا أو جملة فعليّة: «وجبينها

(1) – مدحت الجيار، «موسيقى الشّعر العربيّ قضايا ومشكلات»، ص31.

(2) – محمّد الصّالحي، «شيخوخة الخليل – بحثًا عن شكل لقصيدة النّثر العربيّة»، ص 83.

(3) – أديب سيف، «السّلام وسلالم الضّبابيّة في شعر روبير البيطار»، ص 18-17.

الثّلجيّ يستمطرُ الحكاية»، ما يعني أنّ هذه القصيدة تضجّ بالحركة، فالانتظار لم يكن صامتًا وساكنًا، بل كان عابقًا بالحركة التّحضيريّة للقدوم المشتهى.

ويطغى تكرار أداة الربط: «الواو»، فهي الأكثر استخدامًا في هذه القصيدة، ولعلّه للدّلالة على زمنين مختلفين تجمع العذراء بينهما: قبلها وبعدها، زمن الشّاعر الرّتيب والمستقبل الضّاجّ. أمّا أسلوب الإثبات فكان أكبر دليل على اليقين الحيّ في نفس الوالد المرتقِب، والمنتظِر، والواثق بعذرائه الّتي ستلوّن حياته الرّماديّة بألوان قوس قزحٍ منيرة. ولا شكّ في أنّ الانزياحات على صعيد المسند والمسند إليه، تزيد من رصيد المميّزات الإبداعيّة في هذا النّصّ الشّعريّ.

المستوى الأسلوبيّ:

لعلّ أبرز السّمات للقصائد الحديثة اللصيقة بالرّوح، الوحدة الموضوعيّة المنبثقة من شعور شفّاف، ينساب مسكوبًا في سبائك شعريّة مختلفة الأحجام والأشكال، يصل بين أجزائها خيطٌ خفيٌّ يُخضع الشّكل لها فيعبّر عنها، ولا تَخضع، هي، لقوالبه الجاهزة. وهنا يبرز الاختلاف عن القصائد القديمة، المختلفة الموضوعات، والمنتظرة من الشاعر أن يملأ القوالب الفارغة، بما يرضي جمهور المستمعين، لا بما يترجم انفعالاته وأحاسيسه ويرضي ذاته الخاصّة. وشاعرنا، كغيره من الحداثويّين، لم يهتمّ للقدّ المنحوت سابقًا والمنتظر حشوه، فكلّ همّه أن يعبّر عمّا يجتاحه من انفعالات بصدق وشفافيّة، كيفما كانت الوسيلة الّتي يتبعها؛ فلا يهمّه حجم السّطر الشّعريّ، أم إذا كانت المقاطع متساوية أو غير متساوية. أمّا ضميرا البطلين اللذين سبكا القصيدة سبكًا دراميًّا متماسكًا، فأضفا عليها رونقًا وشعريَّة وخيالًا ظلّلها بعمق الرّوح البشريّة. ولم يبخل الشّاعر بالصّور الفنّيّة الّتي صوّرت الأبوّة بأبهى حللها وأعمق إنسانيّتها.

وأدّى المستوى البلاغيّ دورًا بارزًا في إغناء القصيدة، الّتي عبقت بصور عفويّة سلسة تنمّ عن براعة أسلوبيّة؛ وأجمل الصّور المجازيّة الّتي تتفتّح بوجهنا «أفيض وجودًا ويزهر انتظاري» ما يسيل دفقًا عاطفيًّا يجتاح الشّاعر ويتراكم في أعماقه، فاللافت في هذا النّصّ الشعريّ أنّه مبنيّ على الصّورة؛ «فأنت تتلقّى رذاذ الصّور، بشكلٍ مستمرّ، لتصل إلى الحالة الّتي ينقلها هذا الشاعر.»[1]

ولتلك الطّفلة فضلٌ في تحويل أبيها إلى رجلٍ خارق القوى، يجسّد المعنويّات والمجرّدات ويدّخرها من أجل عينيها، لتكون «الرّؤى ونتف السّكون والمستحيل والدّهشة والغبشة وألغاز الغدير» ملك يديها، فانفتحت آفاق الخيال وشُرّعت أمداء الإبداع، وتبدّل عتم الليالي أشعّةً وضياءً، وانقلبت الأماسي صباحاتٍ مفعمة بالسرور.

وقد وظّف الشّاعر التّشابيه بأنواعها، كما الاستعارة، لتقوية المعاني وإبرازها والكشف عن قدرة عذرائه الملهمة في الكشف عن الأسرار والخفايا؛ «أنام كساقيةٍ، هي خطرة بالي، هي شالي، ونشيد البحر بأوتاري.»

ولا ننسى الكنايات، كـ «ستغنّي للقمر الغافي» الكناية عن تعلّق المولودة بفرح الحياة وحبّها للهدوء والأحلام.

---

(1) – روبير البيطار، «هكذا كان... وبعد!...»، مقدّمة ديزيره سقّال، ص 6–5.

وفي تكامل مكوّنات القصيدة، المتماسكة بأسلوبٍ شاعريّ ابتكار للغةٍ خاصّة، أفرغت الكلمات من دلالاتها السّابقة، ومدّتها بشحنات دلاليّة جديدة.

الخاتمة:

ونخلص أخيرًا إلى أنّ هذه القصيدة سيمفونيّة متكاملة، تزاوجت فيها، ببراعة آسرة، الدّلالة والموسيقى والجماليّات، بين يدي مايسترو قدير ومتمكّن، لتبلور رؤيته المتفائلة إلى الغد.

حلّق الشّاعر على سحابة الكلمة وبعصاه الشّعريّة أنزل السّماء والشّمس إلى الأرض، فتلألأت شعاعات الصّفاء في القلوب الإنسانيّة، ولا سيّما في قلوب العذراوات الصّغيرات اللواتي حملهنّ، مع ابنته، في خفقات قلبه. ووصلت روحه الإبداعية إلى تجفيف الدّموع وتصدير الفرح والضّحكات في الاتّجاهات كافّة، «إنّه رجل متألّق بشعره، مشدود دائمًا إلى الآتي؛ وفي هذا الأمر تحديدًا، تبرز خصوصيّته الشّعريّة وتألّقه. إنّه ينظر دائمًا إلى الضّوء الّذي أمامه، لكنّه لا ينسى جوهر ما خلّفه وراءه.»[1]

أمّا ضوؤه فأكثر إشراقًا، وألمع أنوارًا، وأشدّ نقاءً، لأنّه العذوبة الخالصة المطلقة، المنبثقة من العذراء الآتية إلى الرّوح الوالديّة المنتظرة شوقًا.

ولاستمراريّة الرّقة الأنثويّة، في وجه الذّكوريّة الاستعماريّة والعسكريّة، واخضرار الرّبيع والحبّ في وجه قحط النّفوس وجدْب الأرواح ووحشة القلوب، تمرّد الشّاعر. تمرّد على كلّ من ظلم المرأة، أو عدّها «جزءًا من ميراث الرجل،»[2] أو استخفّ برأيها، أو خنق إرادتها ف«قتْل الإرادة عنف نفسيّ موجع،»[3] أو طالبها بأن تكون جميلةً وتصمت، فالشّاعر لا يفاخر إذا ولد له صبيٌّ وخرّت له الجبابرُ ساجدينا، إنّما يفاخر إذا ولدت له ابنةٌ وفي فمها ملعقةٌ من الأدبِ.

لقد فرّخت قصيدته سلاما وصفاء، وصحت الرّوح فتبعثرت وسمت ورقّت وتناثرت، وفاز الأمل وتوّج قائدًا في وادي الدّموع. هذه الشّفافية المطلقة والعذوبة الخالصة.

وبعد، نسأل:

هل إنجاب الذكور، يحوّلُ عديمَ الفائدة والعقل والشّخصيّة والرّقيّ والأخلاق، إلى رجلٍ كامل الرّجولة في هذا المجتمع النّاقص؟

أليس إرغام الأنثى على الزّواج بمن تعافه نفسها، وأدًا مقنّعًا؟

أليس إصدار الحكم على الفتاة، بترك الدّراسة والتّحليق في دنيا العلم، وأدًا مقنّعًا؟

أليس منعها من الالتحاق بوظيفةٍ، أو رفضها بسبب جنسها، وأدًا مقنّعًا؟

أليست مصادرة إرادتها وأحلامها وأدًا مقنّعًا؟

أليس رميها وراء الشّمس وأدًا مقنّعًا؟

(1) – المصدر نفسه، ص 11-10.

(2) – حسين الحاج حسن، «حضارة العرب في عصر الجاهليّة»، ص 128.

(3) – صالح ابراهيم، «أنسنة العنف ضدّ المرأة في السّرد العربيّ المعاصر»، ص36.

المصادر:

المصادر الدينيّة:

- الإنجيل المقدّس، العهد القديم.
- الإنجيل المقدّس، العهد الجديد.
- القرآن الكريم
- المدوّنة: قصيدة: «قراءة ثانية من سفر مريم المشرقيّة أو: عذرائي الآتية» من ديوان:

روبير البيطار، «هكذا كانَ... وبعدُ!...»، لا ط.، دار الفكر اللبناني، بيروت، 2015.

المراجع العربيّة:

- إبراهيم: صالح، «أنسنة العنف ضدّ المرأة في السرد العربيّ المعاصر»، ط1، دار البنان، لبنان، 2015.
- أبو علي: محمّد توفيق، «علم العروض ومحاولات التجديد»، ط3، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2010.
- ابن بطوطة، «رحلة ابن بطّوطة – تحفة النّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار»، اعتنى به وراجعه: درويش الجويدي، ج 2، لا ط.، المكتبة العصريّة.
- الجيّار: مدحت، «موسيقى الشعر العربي قضايا ومشكلات»، ط3، دار المعارف، مصر،1995.
- حسن: حسين الحاج، «حضارة العرب في عصر الجاهليّة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1984.
- زيتون: علي، «الشعر كتاب الثقافة»، ط10، دار العودة بيروت، 2013.
- سيف: أديب، «السّلام وسلالم الضّبابيّة في شعر روبير البيطار»، لا د.، لا ط.، بيروت 2013.
- سيف: أديب، «الملاءمات النّقديّة من عالم الدّلالة إلى معالم التّأويل»، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 2006.
- الصّالحي: محمّد، «شيخوخة الخليل- بحثًا عن شكل لقصيدة النّثر العربيّة»، ط1، منشورات اتّحاد كتّاب المغرب،2003.
- العودات: حسين، «المرأة العربيّة في الدّين والمجتمع»، ط1، الأهالي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، 1996.
- لا مؤلّف، «المنجد في اللغة والأعلام»، ط32، دار المشرق، بيروت، 1992.
- منير معلوف، «معجم الرموز»، المطبعة البوليسيّة، لا ط، جونية، لبنان، 2009.
- نجم: خريستو، «في النّقد الأدبيّ والتّحليل النّفسيّ»، ط1، دار الجيل، بيروت.
- نسر: عليّ، «وادي الغيوم»، ط1، دار المؤلّف، لبنان، 2019

المراجع المترجمة:

– باشلار: غاستون، «شاعريّة أحلام اليقظة»، تر. جورج سعد، ط2، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع.

– فرويد: سيغموند، «النظريّة العامّة للأمراض العصابيّة، تر. جورج طرابيشي، ط2، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1986.

– مجموعة مؤلّفين، «معجم اللاهوت الكتابيّ»، أشرف على لجنة التعريب: المطران أنطونيوس نجيب، ط5، دار المشرق، بيروت، 2004.

– من: ألكسندر، «يسوع معلّم الناصرة»، تر. مكاريوس جبّور، لا ط، تعاونيّة النور الأرثوذكسيّة للنشر والتوزيع، 2003.

الدوريّات:

–هديل الحساوي، «المرآة مسيرة الشّمس»، نوافذ المعرفة، العدد 13، الكويت 2016.

المحطّة التلفزيونيّة:

– المؤسّسة اللبنانيّة للإرسال، lbc نقلًا عن صحيفة "India today" ، بتاريخ 21، 9، 2020.

المراجع الأجنبيّة:

– Albert Camus, « L'homme révolté », Editions Gallimard, 1951.

– Gaston Bachelard, « L'air et les songes », 5e Réimpression, Librairie José Corti, Paris, ١٩٤٣.

– Gaston Bachelard, « L'eau et les rêves », 7e Réimpression, Librairie José Corti.

– Jean chevalier, Alain Gerbant, « Dictionnaire des symboles », Ed : Robert Laffont, Jupiter.

– Jean Rousset, « Forme et signification », Cérès Editions, Tunisie, 1996.

–Jean Starobinski, « La relation critique », « L'œil vivant 2 », Editions Gallimard,١970.

– Joseph Murphy, "La magie de la foi", traduit de l'anglais par Mary Sterling, Editions Dangles.

– Mircea Eliade, Ioan P. Cogliano, Dictionnaire des religions », Plon, 1990.

الحاجات الإنسانيّة بين العلم والإسلام

د. فاطمة دقماق[1]

مقدمة

لقد زوّد الله تعالى الإنسان بعدد كبير من الدّوافع والحاجات، منها ما هو مشترك بينه وبين الحيوان، كالحاجة إلى الطّعام والشراب والرّاحة، والحاجة إلى الجنسالتي يطلق عليها «الحاجات الفسيولوجيّة»، وهي حاجات أساسيّة وضروريّة للمحافظة على الحياة وبقاء النّوع، ومنها ما يختصّ بالإنسان دون غيره، كالحاجات الاجتماعيّة والنّفسيّة وحاجات الأمن والانتماء والحاجة إلى التّقدير وتحقيق الذّات.

وقد اتّفق العلماء والباحثون في العلوم النّفسيّة والتّربويّة على الأهمية الكبرى لهذه الحاجات على اختلافها في حياة الإنسان، سواء على مستوى استمرار البشريّة أم على مستوى تحقيق التّوافق النّفسيّ والتّوازن المطلوب في بناء شخصية الفرد وتكاملها، وإن كان هناك اختلاف فيما بينهم في تحديد تصنيفات الحاجات الإنسانيّة وفي تحديد أولويّات إشباعها، يرجع ذلك إلى المنحى الفكريّ لديهم وإلى المدارس النّفسيّة التي ينتمون إليها.

في التّكوين البشريّ وأساس وجود الإنسان على وجه الأرض، وقبل كلّ النّظريات الوضعيّة التي تناولت البحث في موضوع الحاجات البشريّة والإنسانيّة، لا بد لنا وأن نتوقّف عند عظمة وحكمة المكوّن والخالق الذي أبدع خلق الإنسان فجعله في أحسن تقويم، وأودع فيه صفات الجمال وما يقرّبه نحو الكمال، حيث ميّزه بالعقل عن سائر المخلوقات الأخرى.

والعقل هو الوسيلة أو السّفينة التي بها نلج إلى حدود الكمال المطلق، أو بها نصل إلى الدّمار الأبدي إذا كنا لم نلتزم بالطريقة والقوانين المرسومة على أفضل وجه (كسروان، 2007: 21)، وقد زوّده أيضا بالحاجات المختلفة التي قد يرتفع بها نحو مستوى الكمال ويسمو فوق الملائكة إذا أحسن تلبيتها في حدود رضا الخالق، لأن الملائكة مخلوقون من عقل دون شهوة، وقد ينحدر إلى مستوى ما دون الحيوان إذا سلك دروب المعصية في إشباع حاجاته ﴿ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَٰمِ ۖ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا ﴿٤٤﴾ ﴾ سورة الفرقان آية 44، لأن الحيوان مخلوق من شهوة دون العقل، وأما الإنسان فقد ميّزه الله تعالى حين خلقه ووجوده بالعقل والشّهوة معًا .

تعريف الحاجة

– لغويًّا : جاء في المعاجم اللّغويّة أنّ الحاجة من الحوج، وهي من الفعل إحتاج أي افتقر ونقص عليه أمر ما، والحاجة تعني الفقر والفاقة .

– اصطلاحًا : هي الشّعور بالفقد والنقص والحرمان من شيء ما، ماديًّا أو معنويًّا، عاطفيًّا أو اجتماعيًّا .

---

(1) اختصاصية في علم النّفس المدرسيّ.

وقد عرف موراي الحاجة بأنها مفهوم إفتراضي يعبّر عن قوة تؤثر في إدراك وسلوك الأفراد ليحاولوا تغيير مواقف غير مرضية، وأنها توتّر يقود الفرد إلى متابعة هدف، فعندما يتمّ إدراك هذا الهدف فإن التوتّر يقلّ (يونس، 2009: 112).

وتجدر الإشارة هنا إلى التقارب فيما بين مصطلحي : الحاجات والدّوافع التي تحرّك السلوك الإنسانيّ :

حيث يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية – نفسية داخلية، تحرّك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين، لتحقيق هدف معين، وإذا لم يتحقّق هذا الهدف يشعر الإنسان بالتوتّر حتى يحققه (جيلاني ورياض وعبد الله، 2006: 12)

وتعود كلمة دافعيّة في أصلها إلى الكلمة اللاتينيّة Motive أي «يحرّك أو يدفع» ثم أخذ هذا الاصطلاح معنى أوسع ليشتمل على رغبة الفرد في إشباع حاجات معينة كما و»أنّه يتعلّق بالقوى التي تحافظ أو تغيّر اتجاه أو كمية أو شدة السلوك(Dessler,1976: 256)

الحاجات الإنسانيّة من وجهة نظر العلم الحديث

لا توجد نظريّة واحدة جامعة ومانعة في تفسير الحاجات النّفسيّة والإنسانيّة، حيث تعدّدت النّظريات التي تناولت بحث الموضوع واختلفت باختلاف الاتّجاهات النظريّة التي اعتمدها العلماء الباحثون في هذه النّظريات، فمنهم من ركّز على الجوانب البيولوجية للحاجات، ومنهم من ركّز على الجوانب السيكولوجية لها، ومنهم من اعتمد على المنحى الفرويديّ، في حين أنّ البعض منهم قد اعتمد المنحى الإنسانيّ في تفسير موضوع الحاجات .

ولعل نظريّة الحاجات الإنسانيّة المعروفة لمؤسسها (أبراهام ماسلو) هي أبرز هذه النّظريات. وهي مبنية على أن للأشخاص هرميّة حاجات تحدّد أفعالهم، وتبدأ هذه الهرمية بالحاجات الأساسية مثل الطعام والكساء، ومتى ما تأمّنت ينتقل الإنسان إلى المستوى التالي (ستيفنسون، 2001: 10).

وقد صنّف ماسلو Maslow الحاجات الإنسانيّة في خمس فئات مرتبة تصاعديا كالآتي:(يونس، 2009: 182):

1. الحاجات الفسيولوجيّة (Physiological Needs).
2. حاجات الأمن والسلامة (Safety & Security Needs).
3. الحاجات الاجتماعيّة (Social Needs).
4. حاجات التقدير والاحترام (Esteem & Self respect Needs).
5. حاجات تحقيق الذّات (Self- Actualization Needs).

هرم الحاجات عند ماسلو Maslow



وفق نظريّة ماسلو، تمثّل الحاجات الفسيولوجيّة الحاجات الأساسيّة للبقاء، كالحاجة إلى المأكل والهواء والماء والنّوم والجنس، أما حاجات الأمن والسّلامة فتشمل حاجات الأمن الماديّة والنّفسيّة، مثل أمن ذات الإنسان وممتلكاته عامة، وأما الحاجات الاجتماعيّة فتتمثّل في الحاجة إلى الانتماء والقبول الاجتماعيّ، والصّداقة والحبّ، وحاجات التّقدير والاحترام تتحدّد في احترام وتقدير الآخرين، المكانة والمركز الاجتماعيّ، الكفاءة والشهرة والتميّز، وأما عن حاجات تحقيق الذّات فتتمثّل بالحاجة إلى الإنجاز والشّعور بالنّجاح، والعمل بأقصى الطّاقة من أجل إثبات الذّات .

ومن الملاحظ أنّ الحاجات الإنسانيّة عند ماسلو قد رتّبت على شكل هرميّ، حيث اعتبر فيه أنّ الحاجات الفسيولوجيّة المختلفة هي التي تمثل القاعدة الأساسيّة لهذا الهرم، وإشباعها يعتبر أساسيًا كي ينتقل الشخص لإشباع الحاجات الأخرى التي تليها وصولا إلى الحاجة إلى تحقيق الذّات التي تحتلّ رأس الهرم في سلم الحاجات، وإن كان هناك انتقادات قد وجّهت إلى هذه النظريّة من ناحية عدم ضرورة انتقال الفرد من حاجة منخفضة إلى حاجات أعلى منها بالترتيب نفسه الذي وضعه ماسلو.

وقد تتالت النّظريات التي تناولت بحث موضوع الحاجات من المنحى الإنسانيّ بعد ماسلو، ومنها نظريّة «الدرفر» Alderfer والحاجات المعدلة، نظريّة بورتر Porter في الحاجات ونظريّة موراي .

على الرّغم من أوجه التباين والاختلاف الموجودة فيما بين جميع النّظريات المذكورة سواء تلك التي ركّزت على الاتّجاه الإنسانيّ في تفسيرها، أم التي اعتمدت في تحليلها على غيره من الاتجاهات الأخرى، إلا أنّ جميعها قد أغفل الجوانب الروحيّة في التكوين الإنسانيّ ولم يوليها اهتمامًا، في حين

أنّ البشر مخلوقون من عقل وجسد ومن نفس وروح، وإن كان التقارب موجودًا في تحديد مفهومي النّفس والرّوح، إلا أنّه ثمّة فارق موجود في مدلولهما:

في موضوع الرّوح قال الله عز وجل في محكم كتابه ﴿**وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا**﴾ الإسراء : آية 85. وفي قوله تعالى ﴿ **فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَـٰجِدِينَ** ﴿٢٩﴾ ﴾الحجر: آية 29، ﴿ **وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَٰكِنْ جَعَلْنَاهُ نُورًا نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا ۚ وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ**﴾ الشورى: 52 . إضافة إلى العديد من الآيات المباركات التي وردت في الرّوح، والتي يشير بعضها إلى أن الرّوح هي جزء من روح الله، أو إلى ربط الرّوح بأمر الله، أي بإرادته وشأنه تبارك وتعالى .

كما تحدث القرآن الكريم كثيرا عن النّفس الإنسانيّة، وقد جاء في كتابه تعالى إشارة إلى النّفس على أنّها ذات الإنسان ﴿**الْيَوْمَ تُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ** ﴾ غافر : آية 17. ﴿ **هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا**﴾ الأعراف : 189، ﴿**مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ**﴾ النساء: 79.

وقد ورد ذكر النّفس كثيرا في طيّات قرآننا المبين، ومنها الإشارة إلى النّفس الأمّارة بالسوء ﴿**وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ**﴾ يوسف : 53، والمراد بها الجانب الغريزي في الإنسان الذي قد يجّره إلى المعصية والسوء من خلال غلبة الشهوة على العقل، وكذلك في الإشارة إلى النّفس المطمئنة التي تسمو بذكر الله، وترتفع بالجوانب الروحيّة فوق كل الماديات ﴿ **يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً**﴾ الفجر : 27 – 28. من هنا أهمية أن نلحظ هذه الجوانب حين دراستنا للتّكوين البشري وللحاجات الإنسانيّة .

الحاجات الإنسانيّة من وجهة نظر الدين الإسلاميّ

إذا نظرنا في القرآن الكريم الذي هو دستور ديننا الحنيف، لوجدنا في طيّاته العديد من الآيات المباركات التي تسلّط الضّوء على أهمية تلبية الإنسان لحاجاته في حدود رضا الله تعالى، حيث أن لنفس الإنسان عليه حقّ، وعليه أن يشبعها وألّا يحرمها من طيبات الحياة وحلالها، وما تتطلبه البنية الصحيحة والسوية على مستوى إحراز صلاح الفرد نفسيًّا واجتماعيًّا، روحيًّا وجسديًّا، وقد قال تعالى في محكم كتابه ﴿ **يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ**﴾ الأعراف: 32-31، كما أشار القرآن الكريم في الكثير من آياته النّيرات، إلى جانب الشّهوات التي أودعها الله عز وجل في خلقه للنّفس البشريّة جنبًا إلى جنب مع العقل، ففي قوله تعالى ﴿**زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَٰلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ**﴾ آل عمران : آية 14. وفي إشارة أيضا إلى الحاجات الفسيولوجيّة، كالحاجة إلى الطعام والشراب وغيرها، يقول تعالى في سورة طه: آية 118 ﴿ **إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَىٰ**﴾.

كما يضيء القرآن الكريم على موضوع الحاجات الاجتماعيّة، والحاجة إلى الأمان في قوله تبارك وتعالى ﴿**فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَٰذَا الْبَيْتِ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ**﴾ قريش: 4-3، ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ**

اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ الحجرات: 13.

ومثلما يحتاج الإنسان كي ينمو ويستمر في البقاء إلى الحاجات الجسمية والنّفسيّة والاجتماعيّة، فهو يحتاج أيضا كمخلوق إلى حاجات روحيّة أودعها فيه الخالق تعالى وسبب الوجود، الذي هو أعلم بما يصلح النّفوس وما يوصلها إلى بر النّجاة والسّعادة، والرّضا والغفران، يقول تعالى **﴿رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ إِنْ تَكُونُوا صَالِحِينَ فَإِنَّهُ كَانَ لِلْأَوَّابِينَ غَفُورًا﴾** الإسراء : آية 25 .

تلك الحاجات التي يتميّز فيها بنو البشر عن غيرهم من سائر المخلوقات، والتي أغفلتها النّظريات والعلوم الوضعية، كان لها حيزًا كبيرًا من الاهتمام في ديننا وقرآننا الشّريف، وسنعرض لأبرز هذه الحاجات :

❖ أبرز الحاجات الروحيّة :

➢ الحاجة إلى الدين :

إذا أمعنا النظر في آيات القرآن المبين نجد أنّه قد أشار بشكل جلي إلى أبرز الحاجات الروحيّة الفطرية لدى الإنسان في قوله تعالى **﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾** الروم: آية 30، كتأكيد حاجة الإنسان الأولى إلى الدّين والتي تسمو فوق كلّ الحاجات الأخرى، وعلى الحاجة الفطريّة المطلقة لوجود الخالق عز وجل، ومن تجليّات هذه الحاجة عند البشريّة، تعلّقهم بالله تعالى وعودتهم إليه وقت الشّدائد وحين شعورهم بخطر ما يهدد بقاءهم **﴿فَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ ضُرٌّ دَعَانَا﴾** الزمر: 49، أو رجوعهم إليه تعالى شأنه لطلب السّؤال والعون منه في قضاء كافة حوائجهم، فهو القادر والحليم فوق عباده وهو من يملك حوائج المحتاجين، وكما جاء في دعاء أبي حمزة الثّمالي (الحمد لله الذي أسأله فيعطيني وإن كنت بخيلًا حين يستقرضني، والحمد لله الذي أناديه كلما شئت لحاجتي، وأخلو به حيث شئت لسري بغير شفيع فيقضي لي حاجتي)، فما أعظمه من رب رحيم بعباده، وما أروعه من شعور عندما يجد العبد باب ربه القدير مفتوحا أمامه في كل وقت يحتاجه، ليجيب دعوته ويقضي حوائجه بكرمه وجوده، دون الحاجة إلى مذلة العباد.

كما أنّ الله تعالى قد ألهم نفوس الخلق من أجل اتباعهم منهج الدّين والقرآن، وقد أكد أهمية تزكية النّفس من أجل فلاحها من خلال قوله تعالى**﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ، وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾** الشّمس، الآيات 9–8–7 –10.

➢ الحاجة إلى حب الله تعالى :

لقد أحبّ الله سبحانه الإنسان إذ خلقه وفضّله على سائر المخلوقات التي أوجدها، وقد كرّمه وميّزه بالكثير من النعم التي لم يودعها في غيره مما خلق لأنه أحبّه، حيث يقول تعالى في كتابه العزيز **﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾** الإسراء : 70. كما وقد أشار القرآن الكريم إلى ما وعد به الله عز وجل عباده المؤمنين من علاقة الودّ والتي قد تسمو فوق علاقة الحبّ، إذ يقول في سورة هود آية 90 **﴿وَاسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي رَحِيمٌ وَدُودٌ﴾**، كذلك في سورة مريم آية 96 يقول عز وجل **﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَيَجْعَلُ لَهُمُ الرَّحْمَٰنُ وُدًّا﴾** .

وفي حديث قدسيّ، أوحى الله تعالى إلى داوود : يا داوود من أحبّ حبيبًا صدق قوله، ومن رضي بحبيب رضي فعله، ومن وثق بحبيب اعتمد عليه، ومن اشتاق إلى حبيب جد في السير إليه، يا داوود! ذكري للذاكرين، وجنتي للمطيعين، وحبي للمشتاقين، وأنا خاصة المحبّين (الحر العاملي، الجواهر السنية).

ومما لا عجب فيه أن يبادل المخلوق خالقه الذي أحبّه وأكرمه وميّزه بهذه العلاقة الروحيّة الرّاقية ليكون في المرتبة التي أرادها الله تعالى له، هذا الحبّ الرّوحي الخالص لله تعالى والبعيد عن كل الماديات، هو أسمى أنواع الحبّ وأكثرها رقيا"، فالحبّ المتولد بين البشر، كحبّ المحبّ لمحبوبه، والعاشق لمعشوقه، والصديق لصديقه، لا يخلو من المنفعة أو حب الشهوة، أما الحبّ الإلهي فهو سعي وتعلّق بالكمال المطلق، يقتضي أن نطهر أنفسنا من كل ما يشغلنا عن رضا المحبوب، وعلى قدر ما يكون حبنا الخالص لله أقوى، تكون سعادتنا أكبر وأعظم، وهذا ما يولد في النّفس شعورًا بالفرح لا يضاهيه شعور غيره لأنه مصحوب بتصور أن الله الكمال المطلق هو سبب هذا الفرح والسرور .

- **الحاجة إلى القرآن الكريم :**

يمثل القرآن الكريم دستور دين ومنهج حياة شامل، حيث أنّه قد تناول كافة الجوانب والمواضيع الحياتية التي يحتاجها الإنسان أو قد تواجهه في مسيرة حياته، ولم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا وقد أشبعها دراسة وبحثًا، مطلقًا بذلك منهجًا كاملًا يصلح لحياة بشريّة مستقرة ومتوازنة، فإذا أبحرنا في آيات القرآن المباركات للاحظنا شموليتها لكل المجالات والموضوعات سواء الاجتماعيّة منها والمعاملات كافة، أم العبادات والتي تنعكس بآثارها بشكل أساسي على المستوى النّفسيّ أم العلمية وغيرها، والتي نجده قد سبق العلم الحديث والنّظريات الوضعية في بحثها، وقد وضع الأطر السليمة التي تضمن صلاح البشر في كافة هذه المجالات، من خلال إلتزامهم بحدود رضا الله والواجبات والبعد عن حدود المحرمات فيها، والتي يثبت العلم أنها لم توضع عبثًا وإنما لمنفعة المخلوق في علم الخالق عز وجل. قال تعالى في محكم كتابه ﴿ **قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ**﴾ البقرة : 32 .

- **الحاجة إلى الإطمئنان بذكر الله :**

في مسيرة الحياة، يسعى الإنسان جاهدًا للحصول على السّعادة بمختلف الأوجه التي يعتقد أنها تحققها له، ورغم الإختلاف في وجهات نظر الأفراد حول تحديدهم لمعنى السّعادة وأسبابها، إلا أن البعض قد يربط تحقيق السّعادة بالأمور المادية والإستمتاع بكماليات الحياة فقط، في حين أننا إذا أمعنا النظر لوجدنا أن الحصول على الحياة السّعيدة والهانئة يرتبط إلى حد كبير بطريقة التّفكير والقناعات والعديد من القيم والمزيد من الجوانب المعنوية والروحيّة على حد سواء، منها الحاجة الفطريّة إلى الأنس والإطمئنان بذكر الله، هذا الشّعور هو أعلى مرتبة من مراتب السّعادة، يحتاجه البشر للحصول على حالة السّكينة والتّسليم مصحوبة بالإيمان بالله تعالى وما له من تأثير على الشّعور بالطمأنينة والإرتياح النّفسيّ، وكما جاء في القرآن الكريم ﴿**الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**﴾ الرعد: آية 28

من ناحية أخرى، فقد أشار القرآن الكريم إلى التأثيرات السلبية الناتجة عن البعد عن ذكر الله تعالى على تعاسة الإنسان في حياته وما بعد الممات، من خلال قوله عز وجل ﴿**وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَىٰ** ﴾ طه : آية 124.

فالنّفس البشريّة بحاجة إلى التّهذيب الدائم من خلال الحرص على الالتزام بحدود رضا الله تعالى وما فرضه من الطّاعات، من صلاة ودعاء وذكر لتطهير القلوب وتزكية النّفوس، ومن خلال الابتعاد عما حرّمه عز وجل لعلم به أنّ فيه مفسدة الإنسان والبشريّة، مع أهمية وقايتها ما أمكن بالمواظبة على المستحبات وترك المكروهات، والتي من شأنها أن تقي الإنسان بسياج آمن يحول بينه وبين الوقوع في المعاصي، والتي بدورها سترتد بآثارها السّلبية على قلب المرء لتفقده مشاعر الإطمئنان والسّعادة، وتستبدلها بمشاعر الأسى والضنك كما وصفها القرآن الكريم .

- **الحاجة إلى الشّعور برضا الله :**

من بعد إشارتنا إلى ما سبق من حاجات الإنسان إلى الدين والقرآن وإلى حب الله تعالى والإطمئنان بذكره، تجدر الإشارة إلى أعلى مستوى من الحاجات الإنسانيّة وهي الحاجة إلى الشّعور برضا الله تعالى، هذا الشّعور الذي يتولّد من خلال علاقة روحيّة عالية ما بين الإنسان وربه تكون رادعًا يمنعه من ارتكاب المحرمات والمعاصي، ودافعًا يحثّه على القرب من كل ما يرتضيه بهدف الوصول إلى مرتبة الرضا عنه، قال تعالى في كتابه المبين: ﴿ **قُلْ أَؤُنَبِّئُكُمْ بِخَيْرٍ مِنْ ذَٰلِكُمْ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ**﴾ آل عمران : 15، وفي سورة التوبة آية 72 يقول عز وجل ﴿ **وَعَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ أَكْبَرُ ذَٰلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ**﴾ .

كذلك في قوله تعالى : ﴿ **قَالَ اللَّهُ هَٰذَا يَوْمُ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْه ذَٰلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ**﴾ المائدة : آية 119، وفي قوله تبارك شأنه : ﴿ **فَأَمَّا مَنْ ثَقُلَتْ مَوَازِينُه فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ**﴾ القارعة : آية 6 – 7.

هذا الشّعور بالرضا الذي يتزامن في حياة الفرد بشعور رائع من الطمأنينة والهدوء والسّكينة، ليختم في نهاية حياته ورجوعه إلى ربه بشعور متبادل من الرضا كما قال تعالى شأنه ﴿**يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً**﴾ الفجر: 27، 28 .

الحاجات الإنسانيّة بين الإشباع والإرتقاء

رغم التّأكيد الذي أجمع عليه العلماء والباحثون حول وجود الحاجات الإنسانيّة وأهمية إشباعها مع اختلافهم حول بعض الجزئيات، وما سبقهم به الدين والقرآن الكريم الذي تحدّث في كثير من آياته البيّنات حول الحاجات التي أوعها الله تعالى في خلقه للإنسان وحول أهميتها في وجوده، إلاّ أن هذا لا يعني مطلقًا أن عدم توافر فرص الإشباع لحاجات محدّدة في ظروف معينة، من شأنه أن يفرض بالضرورة على الإنسان حالة من عدم التّوازن أو عدم القدرة على الاستمرار في حياته بشكل سوي، إلا إذا استسلم لتلك الظّروف وتقبّلها بشكل سلبي تاركًا لها فرصة اجتياح كيانه والتّأثير السّلبيّ على جوانب حياته كافة.

فإذا نظرنا في الواقع المعيش، لوجدنا الكثير والكثير من النّماذج التي يحتذى بها ممن قد أحيطوا بظروف صعبة وهم يخوضون التحدّيات من حولهم بعزم وإرادة ممزوجة بمشاعر الأمل والرضا، فلنأخذ مثلًا بعض الأفراد من ذوي الإعاقات أو الجرحى ممن قد فقدوا إحدى قدراتهم الجسديّة أو الحسيّة، ومع

ذلك نجدهم يتعايشون مع واقعهم بإيجابيّة عالية تنعكس على استقرارهم وتوازنهم النّفسيّ، بل وقد نرى البعض منهم يحقّقون إنجازات وإبداعات على المستوى العلمي والاجتماعيّ لا يحقّقها غيرهم ممن يمتلكون كافة القدرات والمقومات المؤاتية، إلى غير ذلك من الأمثلة والنّماذج التي يسطع نورها في المجتمعات لتنير دروب الكثير من الأسوياء والمكتفين بحاجاتهم إذا صح التعبير، بدلًا من حاجتهم لمن ينير لهم الدّرب أو يواسيهم في ظروفهم الصّعبة .

بالعودة إلى ديننا الحنيف وإلى ربنا الحليم والرحيم بعباده، الذي خلق الإنسان وأحبه وكرّمه، وليس من شأنه تبارك وتعالى أن يظلم خلقه الذين أحبّهم من خلال حرمانهم من بعض المقومات اللازمة في حياتهم لإشباع بعض الحاجات سواء الفسيولوجيّة منها أم الاجتماعيّة أم حاجات التقدير والأمان وتحقيق الذّات، دون أن يفتح أمامهم أبوابًا أخرى وبدائل تتيح لهم فرصة تحقيق الإشباع اللازم على مستوى البشريّة دون ترك أثر سلبيّ على الاستقرار والتّوازن المطلوب، بل يمكن لهذه البدائل أن تشكل فرصة سانحة أمام الإنسان كي يسمو ويرتقي بحاجاته إلى مكانات رفيعة، وما يساعد في تحقيق ذلك الإلتزام بآداب تهذيب النّفس وتزكيتها لتترفع عن عالم الماديات وترتقي راضية إلى المستويات الروحيّة .

وبالرجوع أيضًا إلى العلم وما جاء به الباحثون، نجدهم يؤكدون أن الإنسان خلال مواجهته في حياته لمواقف الإحباط أو الظّروف التي تثير فيه التّوتر النّاتج عن عدم إشباع بعض الحاجات، وحين عدم قدرته على مواجهتها والوصول إلى حل يخفّف من حالة التّوتر على مستوى الشّعور، فإنه يلجأ إلى استخدام أساليب دفاعية لا شعورية تسمى بـ (حيل الدّفاع النّفسيّة اللا شعوريّة)، وهي عبارة عن محاولات لإبقاء الفرد على حالة التّوازن النّفسيّ بدلًا من أن يصيبه الإختلال، وظيفتها حماية الذّات من مشاعر الإحباط والتّوتر والوصول به إلى مستوى الإتزان، وهي حيل عاديّة تحدث عند جميع الأفراد إلا أنّها تكون بصورة مفرطة عند الشخص المريض أو اللاسوي.

هذه الحيل أو الآليات الدفاعية هي متعددة سنضيء في بحثنا هذا على البعض منها، الذي يرتبط بتحقيق هدف الإعلاء والإرتقاء بالحاجات الإنسانيّة :

- **التعويض :**

ويقصد به محاولة الفرد النجاح في مجال ما بعد فشله في مجال آخر من مجالات الحياة، وهو حيلة دفاعية لاشعوريّة يلجأ إليها الإنسان حينما يبتغي سلوكًا يعوّض من خلاله شعوره بالنّقص، سواء على المستوى الجسميّ أو النّفسيّ أو الماديّ أو العلميّ.

- **التّسامي أو الإعلاء :**

ويقصد بالإعلاء أو التّسامي تعبير الفرد عن دوافعه وحاجاته التي يرفضها المجتمع، بطرق مقبولة اجتماعيًّا تساعد على تصريف الطّاقة والحد من التّوتر الموجود بسبب عدم تلبية حاجة معينة، وهي من أهم الحيل وأفضلها وأكثرها انتشارًا، حيث يدلّ استخدامها على الصّحة النّفسيّة العالية، وبواسطتها يستطيع الإنسان أن يرتفع بالسّلوك المكبوت الذي غالبًا ما يكون جنسيّ أو عدوانيّ، إلى فعل آخر مقبول اجتماعيًّا وشخصيًّا، مثل النّتاجات الفكريّة، الأدبيّة، الشّعريّة والفنيّة.

من خلال ما تم استعراضه، نؤكد أنّ البشر رغم كونهم مفطرون على حاجات إنسانيّة ونفسيّة تساعد على استمراريتهم في الحياة وتوازنهم على الأصعدة كافة، إلاّ أنّ الفرص متاحة أمام كل إنسان

للتّعويض عن مجالات النّقص التي قد تفرضها ظروف الحياة، ولتوجيه تصريف الطّاقات ومسار إشباع بعض الحاجات نحو مجالات قد تأخذه باتجاه مراتب أكثر سموًا وارتقاء، بشكل يساعده على العيش بحياة ملؤها الإطمئنان والاتزان والرضا، بعيدًا عن كل مشاعر النّقص أو الإحباطات على اختلافها.

الحرمان من بعض الحاجات ... في عين الله !

ما دمنا نؤمن بالإبتلاءات في الدّار الدنيا، تلك التي يختبر فيها الله تعالى شأنه عباده المؤمنين ليرى مدى صبرهم على التّحمّل، أو ليزيل عنهم بعض الذّنوب العالقة في رحلة حياتهم كي يوصلهم إلى دار البقاء خالصين مقربين إليه، حائزين على مرتبة حبه، حيث جاء في القول الشّريف (إذا أحب الله عبدًا ابتلاه).

ولطالما آمنا بأنّ الحصول على حب الله تعالى هو مرتبة عظيمة تفوق وتسمو فوق كل أنواع ومراتب الحبّ الأخرى، ويدنو عندها الحبّ المتبادل بين العاشقين في الحياة الدنيا، فمن الطّبيعي أن نتقبّل آثار ونتائج هذا الحبّ بشوق وشغف نشعر معهما بلمسة الرحمة الإلهيّة ولذة القرب من الباري عز وجل، لتهون علينا الإبتلاءات على أنواعها والحرمان من الحاجات على اختلافها، لأنها في عين الله .. وهي من نواتج حبه.

القيم الدينية وأثرها في إحراز التوازن النّفسيّ

كنا قد أشرنا إلى كون الحاجات البشريّة المودعة في الإنسان عند خلقه، بعضها يهدف إلى استمرار البشريّة وبعضها الآخر إلى تحقيق التّوافق والتّوازن النّفسيّ المطلوب في بناء شخصية الفرد وتكاملها، إلا أن ذلك لا يعني حتمًا أن فقدان بعض الحاجات النّفسيّة والاجتماعيّة سيؤدى إلى اختلال في التوازن النّفسيّ سيما مع وجود الإيمان والإلتزام الديني وما له من أثر في إحداث حالة الهدوء والأمن الداخلي، وهذا ما أكده أيضًا بعض العلماء الغربيين حيث أشار (Wulff, D: 543 –544) إلى أنّ : «الإيمان ديني بالمعنى الواسع للكلمة، وهو يوفر الأمن الداخلي للفرد، ويجعل الحياة قابلة للاحتمال، إن لم نقل تصبح ذات معنى وقيمة، وبدون الإيمان سوف نتعرض لبؤس دائم واضطرابات نفسية متضاعفة».

وإذا أمعنا بحثًا في القرآن الكريم والأحاديث الشّريفة لوجدنا تأكيدًا كبيرًا على الكثير من القيم الدّينية التي تُشكّل لمن يلتزم بها دعامة لشخصيته وصحته النّفسيّة، تقيه من مشاعر القلق والبؤس والإحباط، ليحل مكانها مشاعر القناعة والرّضا، والراحة والأمان .

من هذه القيم الدينية التي تضفي أجواء الإستقرار والتوازن النّفسيّ في داخل الفرد :

- الشّعور بالقناعة — التسامح — الصبر
- قضاء حوائج الغير — حب العطاء — الإيثار
- التّواضع — صفاء النّيّة — التماس العذر للآخر (المحمل الحسن)
- التسليم والتوكل على الله .

ومن الطّبيعيّ أن يعيش الأفراد الذين يتمتعون بمستوى جيد من هذه القيم، حالة من التّوافق والتّوازن

النّفسيّ العام تعكسها حالة السّكينة الدّاخلية والقناعة والتّسليم التي تتولد من خلال التّحلّي بها، وفي القرآن الكريم إضاءة واضحة على ذلك: ﴿**هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ السّكينة فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوا إِيمَانًا مَعَ إِيمَانِهِمْ وَلِلَّهِ جُنُودُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا**﴾ سورة الفتح : آية 4.

هذه السّكينة التي تريح قلب الإنسان المؤمن وتجعله أكثر قوة وثباتًا في مواجهة الظّروف كافة والصّعوبات التي تواجه حياته، والتي منها الافتقار إلى فرص إشباع بعض الحاجات، وإذا تأملنا أيضًا في قوله تعالى : ﴿ **قُلْ لَنْ يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ** ﴾ سورة التوبة، آية 51، نقرأ الأثر النّفسيّ الرائع الذي يضفيه التحلي بالإيمان والقيم الدينية على مستوى شخصية الأفراد، فهم لا يجزعون تجاه المشكلات بل نراهم يسلمون بقضاء الله وقدره، متوكّلين عليه باحتساب وأمان مطلق، كل هذه المعاني الرّائعة التي يشير إليها القرآن الكريم في وصفه لحالة الهدوء الداخلي التي يتّصف بها المؤمنون هي خير دليل على وجود علاقة وثيقة فيما بين الإلتزام بالقيم الدّينيّة والحصول على التّوازن النّفسيّ على مستوى شخصية الفرد .

خاتمة

يشكّل الدّين الإسلاميّ منهجًا حياتيًّا شاملًا يصلح لكّل زمان ومكان، حيث تناول المجالات والجوانب كافة التي تعترض الإنسان في رحلة حياته، بما فيها بعض المجالات العلمية التي أرهقت العلماء بحثًا ودراسة بعد آلاف السنين من نصّ الدين عليها، ومنها البحوث النّفسيّة التي تناولت التكوين البشري والحاجات "الإنسانيّة والنّفسيّة على اختلافها، حيث وضع لها الحدود والضوابط التي تضمن سعادته في الدّارين، دون أن يقيدها بالأطر الضيّقة لبعض النّظريات الوضعية والمادية، وقد كرّم الله تعالى خلقه من البشر إذ أتاح لهم الفرص وفتح أمامهم أبوابًا شتىّ للسّمو والإرتقاء من خلال تهذيب النّفس والتحليّ بالقيم الدّينية والأخلاقيّة الدّافعة لتحقيق أعلى درجات التّوافق والتوازن النّفسيّ، ومن خلال الاتكال الصّادق على الله تعالى واللجوء الدّافىء إلى كنفه وما ينتج عن ذلك من شعور بالاكتفاء والسّكينة الدّاخلية لا يضاهيه شعور.

المراجع :

1. القرآن الكريم.
2. بو حمامة، جيلاني وعبد الرحيم، أنور رياض والشحومي، عبد الله، **علم نفس التعلّم والتعليم،** الكويت، الأهليّة للنّشر والتوزيع، 2006 م.
3. الحرّ العامليّ، الجواهر السّنيّة.
4. كسروان، قاسم، **في الطريق إلى الحبّ الإلهي،** لبنان، دار بلال، 2007م، الطبعة الأولى.
5. ستيفنسون، نانسي، **تحفيز الإنتاج خطوة خطوة،** ترجمة أمين الأيوبي، بيروت، لبنان، أكاديميا للنشر والطباعة، 2001 م.
6. يونس، محمد محمود بني، **سيكولوجيا الدّافعيّة والانفعالات،** عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطّباعة، 2009 م، الطبعة الثانيّة.
7. Dessler, Gary, Organization and Management, A Contingency Approch, England Cliffs, N.J, Prentice – Hill., Inc., 1976 .

إشكاليات الثّقافة العربيّة

د.علي أحمد الأحمد

المقدمة:

تتشكّل المثاقفة عبر تحضير الموجود وتهيئته وتجهيزه ماديًا أو روحيًّا ليكون قادرًا على الفاعليّة عبر معطيي الزّمان والمكان؛ إذ لا تمثُل حقيقي للإنسان، أي إنسان، خارج هذين المعطيين. وتقوم معطيات الزّمان على أبعاد ثلاث أساسيّة هي الماضي، بكل ما يمكن أن يعنيه لوعي الإنسان ولا وعيه من تراث وتاريخ وقيم ومفاهيم وعادات؛ والحاضر، بكل ما يمكن أن يشكّل عبره من واقع معيش بكل ما في هذا الواقع من معادلات وقدرات وشروط؛ والمستقبل الذي يقوم من خلال ما يتطلع إليه الإنسان من رؤى واحتياجات. ومن جهة أخرى، فإنّ معطيات المكان تقوم على ما يمكن أن يقدمه هذا المكان من طاقات أو معوقات أو تحفيز لإمكانيات، [1]. تمثّل الهويّة الثّقافيّة في أوسع معانيها التّعبير عن الهويّة الحضاريّة، ولهذا نجد أنّ دوافع الصّراعات العصريّة داخل المجتمعات أو بين الشّعوب قد تغيّرت وجهتها من الأسباب الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة بين الأغنياء والفقراء إلى أسباب تنضوي تحت رايات ثقافيّة متنوعة، ولذا فإنّ مصطلح الحضارة في هذه الرّؤية نجده متكاملًا مع معاني مصطلح الثّقافة، وتتّصل بعصر من العصور، يمكننا الوصول إليها عندما نتمكّن من الوصول إلى الأفكار والمعتقدات التي هي الأسس التي تبنى عليها هذه الجماعة حضارتها، وعلى الرغم من تشابه مفاهيم ومصطلحات المدنية، والثّقافيّة، فيما بينها غير أن لمصطلح الحضارة وحدة تعاريف كثيرة جدًا[2]. وعلى ما يبدو للمطلّع على التّطوّر الثّقافيّ للمجتمع العربيّ أنّ الصّراع كان على أشدّه بين التّيارات الثّقافيّة المختلفة التي تعايشت منذ بدء النّهضة وإلى يومنا هذا، فتاريخ الفكر العربيّ الحديث لا يمكن أن ينظر إليه إلا من هذه الزّاوية الصّراعيّة التي لا تنفك تعيش فصولها يومًا بعد يوم. ذلك أنّ الظروف التي واجهها العرب كانت مضطربة قلقة إلى الحدّ الذي ميّزها بالشدّة والتأزّم في أحيانٍ كثيرة الأمر الذي أبرز المتناقضات في العمليّة الفكريّة وكأنّها نوع من تنازع البقاء فيما ينبغي أن يحيًا وينبغي أن يموت، وتُعَدّ الثّقافة مفهومًا من أكثر المفاهيم تعقيدًا وتشعبًا، نظرًا إلى كونها تتداخل مع كثير من العلوم، وتشهد مسألة الثّقافة أو بالأحرى الثقافات تجددًا، مما يجعلها مسألة راهنة، أكان ذلك على المستوى الفكريّ، أم على المستوى السّياسيّ والاجتماعيّ، ذلك أنّ الفعل الإنسانيّ ليس عشوائيًا إنّما هو استجابة للنظام المجتمعي، إذ يخضع لأوليات التّنظيم والضّبط، لكنْ هل للضّبط والتّنظيم دور كبير وفعّال ومؤثر لأوليات الاستيجابة والتّفاعل مع التثاقف؟

علاقة الثّقافة بالعلوم الإنسانيّة والبيئة:

إنّ دراسة مفهوم الثّقافة في أبعاده المختلفة من الصعوبة بمكان، نظرًا إلى تداخل العلوم التي تهتم أيضًا بهذا المفهوم غير علميّ الاجتماعيّ والانتربولوجيًا، ومن هذه العلوم، علم النّفس وعلم النّفس الاجتماعيّ، وعلم النّفس التّحليليّ والتّاريخي والاقتصاديّ والألسنيّة، كما يستخدم المفهوم من قبل الفلاسفة، ولذلك فإنّ أدباء تلك المراحل قد عانوا عناءً شديدًا وهم يحاولون اقتراح بناء ثقافيّ جديد يسود البلاد العربيّة، فكانوا يصطدمون بحواجز عديدة داخليّة وخارجيّة، مرة يدخلون معها في شبة توافق، ومرات يشهرون أسلحة الثّورة والتّمرّد لعلّهم يصلون إلى حياة أفضل ومستقبل باهر، آية ذلك أنّ الأدب جزء من بنية ثقافية للمجتمع الذي أنشىء فيه، وأنّه يأخذ ملامح بيئته حيث تتوافر له وسائله وأدواته.

فالثّقافة هي ذلك الجزء من البيئة الذي قام به الإنسان بنفسه على صنعه متمثلًا في الأفكار والمثل

والمعارف والمعتقدات والمهارات وطرق التّفكير والعادات وطرق معيشة الأفراد وقصصهم وألعابهم وموضوعات الجمال وأدواته عندهم ووسائلهم في الإنتاج والتقويم والموسيقى التي يعزفونها والنظام الأسري الذي يسيرون عليه ووسائل انتقالهم والمعارف التي تشيع فيهم وغير هذا كثير وكثير مما أنشأه الإنسان ليجمع بين أفراد مجتمع من المجتمعات ويربط بين مصالحهم بمعنى آخر هي مجموع العادات السائدة واللغة والديانات والاختراعات والعلوم في المجتمع والتي يتميز بها مجتمع عن آخر وتؤدي إلى تحقيق وظائف الحياة الاجتماعيّة.

- **إشكاليات تعريف الثّقافة:**

فالثّقافة هي وليدة البيئة وثمرة التفاعل بين الأفراد لبيئاتهم، لذلك كان من الطّبيعيّ أن تتعدّد بيننا وتختلف باختلاف البيئات، لأنّ هذه الأخيرة مختلفة اختلافًا واضحًا، وكان من الطّبيعيّ كذلك أن تتعدّد تعريفاتها وتختلف. فمنها ما هو بالغ العموميّة والاتّساع كتعريفها على أنّها طريقة حياة من الشعوب أو هي من نتاج التّفاعل الإنسانيّ وليست كل طريقة من طرق الحياة، وليس كل نتاج من نتاج التّفاعل الإنسانيّ ثقافة، لأنّ الثّقافة تقتضي اشتراك، فثمة طرائق وتفاعلات خاصة بل بالغة الخصوصيّة، ومنها ما هو بالغ الخصوصية كتعريفها بأنّها مجموعة من المعتقدات والممارسات المتوارثة اجتماعيًّا أو هي كل أنواع السّلوك التي تنتقل بواسطة من الرّموز فالثّقافة لا تقتصر على الموروثات الاجتماعيّة التي انحدرت في تنظيم خاص من الرموز لأنّها أوسع من ذلك بكثير كما أنّه من الصّعب ترميز كل مكوّناتها وقد وجدت الثّقافة قبل أن تعرف الأمم الرموز، وكم من مثقف على درجة عالية لا بأنس بالرّموز ولا يعرفها، فالثّقافة بهذا المعنى لا توجد في غير مجتمع كما لا يوجد مجتمع بدون ثقافة، ومن ثم فكلّ من الثّقافة والمجتمع يعتمد في إدراك معناه على فهم معنى الآخر وادراكه وإن كان أحدهم لا يعني الآخر على وجه التحديد، وهي بهذا المعنى تختلف من مجتمع إلى أخر فمكوّنات الثّقافة في أحدهم تختلف عن مكوّنات في الآخر كما أن الثّقافة في المجتمع الواحد تختلف في فترة زمنية عنها في فترة زمنية أخرى فإن الظروف والأحوال التي تطرأ على مجتمع ما كثيرًا ما تدفع الناس إلى أن يعدلوا من أفكارهم ومعتقداتهم ووسائل معيشتهم، وأساليبهم العلميّة وأنواع المعرفة لديهم ونظمهم السّياسيّة والاقتصاديّة، ويعني هذا بالطّبع اختلاف عناصر الثّقافة، وتغير معالمها وتُعَدّ المدنية أو الحضارة (civilization) آخر مرحلة من مراحل الثّقافة إذ أنّها تمتاز بالصّناعات الضخمة والفنون المتقدمة ويميّز بعض العلماء بين الثّقافة والحضارة بقدر ما بين الاثنين من اختلاف كمي في المحتوى، ومن تعقيد في النّمط مع عدم اختلاف في النوع. ولا بدّ هنا من الإشارة إلى المفهوم العام للثّقافة، على أنّها نسق من التّفكير وبناء من المعارف والنّظم والعادات يسير بكل فروعه في اتّجاه واضح تستقطبه نظرة أيديولوجيّة متميزة، وبذلك تتميز ثقافة عن ثقافة، أو تتعارض وتتقاطع خطوط الاتجاه والاستقطاب بينها [3]. والثّقافة ذات تركيب عضوي، ونشاط وظيفي متطابق رمزي في مجتمعها وحضارتها. والتركيب العضوي يشير إلى تكاملها بين مجموعة من المعارف والأنظمة الفكريّة والأنساق العلمية، فتبدو كيانًا عضويًا تسهم أجزاؤها كلها في تشكيل طبيعته وتحقيق الوجهة النّفسية للمجتمع الذي ظهرت فيه. والنشاط الوظيفي يعني أن هذه الثّقافة تسعى إلى تحقيق توازن ذلك المجتمع، و"التطابق الرمزي يعني أنّ هذه الثّقافة تطابق مع تفاصيلها كلها ومعارفها وأنساقها روح من تنشأ فيهم، فترمز إلى مشاعرهم وتطلعاتهم وتختصر ذلك في رموز جاهزة تعكسها مظاهر الحضارة بكل أشكالها وأنماطها "[4]. ولذا فإنّ الثّقافة، بوصفها تجهيزا وإعدادًا للإنسان لممارسة وجوده، أمر أساسي ومهمّة لا بد منها لوجود الإنسان وتحقيق فاعلية هذا الوجود.

إنّ الثّقافة، من هذا المنظار، سمة إنسانيّة أساس في وجود الإنسان، وكلما مارس الإنسان الفعل الثّقافيّ صار أشد قدرة على عيش وجوده الإنساني. وهكذا يمكن القول إن سعي العربيّ نحو الثّقافة،

وما يبذله من جهود للحصول عليها، وما يؤديه من نشاطات لنشرها، عبر التثاقف مع الآخرين ومعطيات وجودهم وحضارتهم، إنّما يشكل دلالات واضحة على سعي هذا العربيّ إلى تحقيق أصالة إنسانية. وبناء على هذا، فإن ثقافة العربيّ ليست مجرد شهادة منه على وجوده الإنساني فحسب، بل هي دلالة واضحة على نوعيته الحضاريّة وهويته الإنسانيّة التي يمارس وجوده من خلالها.

- اشكاليات الثّقافة العربيّة في الماضي والحاضر:

إنّ ثقافتنا العربيّة وعلى مر العصور أثبتت أنّها قادرة على ملء الفراغ حتى في حالات الإنحطاط، وظلت كذلك تنير الدروب المعتمة أمام أولئك الباحثين والدارسين والمستشرقين وأثبتت لهم هذه الثّقافة مفهوم التنمية الثّقافيّة وأبعاد التّطوّر الثّقافيّ من خلال نظرتنا للواقع وخاصة مجتمعاتنا العربيّة المتطورة،» التي ترمي الثّقافة في بعدها المعرفي إلى التأثير في فكر الإنسان وتزيد معارفه، وادراكه وتحمي عقله، وتؤخذ حقّه في اكتساب مقومات الثّقافة العصرية» (5) ولذلك ماضي الثّقافة العربيّة زاخر بالألوان الثّقافيّة والحضارية ووسائلها.. وعندما قيّض للمجتمع العربيّ أن يتوثب لنهوضه كانت هذه الثّقافة حاضرة، وهي نفسها التي وجدت في صراع مع الثقافات الأخرى التي دخلت إلى المجتمع العربيّ في ما دخل إليه، وأحدثت حالات متنوعة من القبول بها أو الرفض أو محاولة التوفيق في ما بينها. والذي لا شك فيه أيضًا أن حاضر هذه الثّقافة وما فيها لم يكن في عملية تكوينه خاليًا من الصّراعات الفكريّة التي قد تطوّر الموجود،أو تؤخره أو تجعله ثابتًا بلا حراك.

إلا أنّ الجديد دائمًا يحمل في رحمه صور الحياة الجديدة والمستقبل المرجوّ والطموح الآيل إلى النقلة إلى حياة أفضل.. وحياة الأدباء والقرّاء والمفكرين الذين نكبوا مهمة الثّقافة لم تكن خالية من الصدامات الدامية حينًا والهادئة حينًا آخر، وفي الحالين كان ثمة فكر يحيا وآخر يموت، وكان ثمة أدباء يلقون العنت والجور في سبيل نشر أفكارهم إبّان مواجهاتهم، وهذا الفكر يتخذ طابع الايديولوجيا التي يتسع مفهومها ليتناول أنماط الحياة العامة، وكثيرًا ما كانت هذه الايديولوجيا مكمن الاختلاف للإحراج والإخراج.

والناظر في الثّقافة العربيّة في المراحل التي نتحدث عنها، لا بد له من قراءة عناوينها في التّاريخ العثمانيّ خلال النّهضة العربيّة الحديثة وما قبلها قليلًا... إذ إنّ الواقع الثّقافيّ في البلاد العربيّة ارتبط بحكم العثمانيين الذين فرضوا اللّغة التّركيّة في مجالات عديدة خصوصًا المجال الإداري، الأمر الذي أثّر في اللّغة العربيّة وأسهم في ركود آدابها، وألحق الجهل والأميّة بالمواطنين بسبب قلّة المدارس وبدائيتها، وبسبب إهمال الشّؤون الثّقافيّة إهمالًا شبه تام. وهذا ما أثّر أيضًا في عدم احترام الناس للثّقافة فباتت أمرًا هامشيًا من غير جدوى، حتى أنّ العلم انحصر في بعض الطّبقات التي كانت لها الحظوة لدى السّلطان فكان تعلّمها لهدف تسلّم المراكز الإداريّة والسّياسيّة(6)، كما استمرّت المثاقفة بين الشعوب، والأجدى أنّها قرّبت المسافات فيما بينها، وجعلها تتعاون من أجل خيرها جميعًا. لكنّ القلق المتأتي من الاستعمارات والاحتلالات وسياسة الفرض والإلغاء تحت سُتُر مختلفة، أدّى إلى الحذر من هذا الأخذ أو الإسقاط، وجعل بعض الشّعوب تنظر إلى مسألة التّعاون والتّبادل بريبة، نتيجة للاستعلاء وفرض الأنماط الحياتيّة والفكريّة للغالب.

وحتى أنّ الدارسين لا يكادون يرصدون في الحركة الثّقافيّة قبل النّهضة إلا ما كان من أمر المساجد والكتاتيب وبعض الوسائل البدائية جدًا في التّعليم، وهي مظاهر محدودة لم تلقَ من الدعم والرعاية أيام العثمانيين ما يجعلها تستعيد ماضيها التّليد، حيث كان الحكام العرب القدماء يحتضنونها ويولونها كل أهمية، الأمر الذي جعلها تفيء على العالم كله بعلم زاخر وحضارة إنسانيّة عظيمة.

وفي زمن النّهضة العربيّة التي بدأت قبل القرن العشرين، وجد نفر من الأدباء في النّماذج الأدبيّة لكبار شعراء وكُتاب العصر العبّاسي دربًا لإيقاظ اللّغة العربيّة مما كانت تعانية من غفلة، ولصياغة كتابة أدبيّة تتمتّع بجزالة اللّفظ وفخامة التّعبير. كانوا يبتعدون أبعد من ذلك فيعدّونها محرّكًا للشّرق يثير الكوامن فيه، ويبعث روحه لتدبّ الحياة في عروقه[7]. ومثل هذه النّظرة تقذف بالمعادلة الثّقافيّة خارج التّاريخ والمجتمع العربيّ لتجعله إسقاطًا خارجيًّا. والحقيقة تكمن في الظّروف التّاريخيّة والموضوعيّة التي كان يمرّ بها المجتمع العربيّ آنذاك، ومن هذا المنطلق، فإنّ محاولة تتبّع تشكّل الفكر العربيّ في العصر الحديث ليس مستقلًا عن التّطوّر التّاريخيّ ولا عن التّطوّر الاجتماعيّ والاقتصاديّ للمجتمع، إذ أنّ الفكر نتاج المجتمع، والنّظرة في الفكر العربيّ الحديث تكون في عملية التّفاعل الثّقافيّ العالميّ في آونة تاريخيّة معينة، مع حسبان الخصوصية المحلية للفكر العربيّ وتطورات المجتمع الذي نَبَتَ فيه.

ولكن لا بدّ من الاعتراف بأنّ هذا العامل الخارجيّ قد أثّر في الحالة النهضويّة العربيّة، إذ من خلال هذا اللقاء «تعرّف العقل العربيّ إلى إنجازات عصر التّنوير الأوروبيّ من خلال تطبيقات الحملة الفرنسيّة لأفكار الثّورة الفرنسيّة في مصر»[8]، لكن رحم البلاد العربيّة كان يحمل بذور تلك النّهضة التي شملت الميادين كلها، حيث «أبصر رواد النّهضة النور في غضون الربع الأوّل من القرن التاسع عشر وأثمرت جهودهم في أواسطه، وكان قد سبقهم جماعة من الأدباء تخبطوا فيما ورثوه من رطانة العجمة وسقم التركيب فجهدوا في الخروج منها بوجه من سلامة التعبير وحسن الأداء. ثم تلاهم جيل أفاد مما أحيوه من بلاغة القدماء وتغذى مما استحدثوه من جديد التعابير ودفعوا عجلة النّهضة إلى الأمام بتدارس العلوم الطارئة وممارسة الفنون الأدبية على اختلافها»[9].

إلا أنّ الباحث في الشؤون الثّقافيّة في تلك الحقبة من النّهضة، لا ينكر ما استحدثه نابليون من إنشائه المجمع العلميّ المصريّ من نخبة العلماء والأدباء والفنانين الذين صاحبوه في تلك الحملة ووضعوا كتابًا قيّمًا عن «وصف مصر» تناول تاريخ مصر وجغرافيتها وآثارها وجوانب الحياة كلها في أربعة وعشرين جزءًا[10]، وأنشأ مدرستين لتعليم أبناء الفرنسيين وجريدتين فرنسيتين ومسرحًا للتّمثيل ومراكز للأرصاد الجوية ومعاهد للنّقش والرّسم والتّصوير، ومكتبة للمطالعة ومراكز للبحث العلميّ ومطبعة لنشر الكتب[11].

إنّ هذا الاستحداث كان له أثرٌ كبيرٌ في تركيز مفهوم العلوم، وفتح باب العلم بالطرق الحديثة على مصراعيه، وهو ما أفاد منه محمد علي باشا وهو يضع أسس بناء دولته الحديثة، فأنشأ المدارس والمعاهد لتخرّج له الرجال المختصين في الميادين العلميّة والإداريّة والعسكريّة والاقتصاديّة والهندسيّة. ويذكر جرجي زيدان أنّ نظام التّعليم لدى محمد علي قام على ثلاث دعائم وهي الاستعانة بالأجانب واستقدام الخبراء وإرسال البعثات إلى الخارج لتعلّم علوم الغرب وفنونه وإتقان لغاته، وإنشاء المدارس الحديثة في مصر لأول مرة ليتعلّم فيها عدد كبير من أهل البلاد علوم الغرب وفنونه[12].

وهكذا يمكن القول مع نابليون ومحمد علي أنَّ التّعليم ارتقى إلى درجة متقدمة، وكان العالي منه متقدمًا على الابتدائي، الأمر الذي تداركه الإنكليز وسواهم ممن كانت لهم امتيازات في مصر، بالإضافة إلى الوطنيين والمصلحين والرواد، فأنشأ هؤلاء المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وأدَّت الارساليات دورها في هذا المجال فأسست مدارسها واستقبلت التلاميذ في المراحل كلها.. وقد تُوّج ذلك كله بإنشاء الجامعة المصرية الوطنية بجهود الزعيم المصري مصطفى كامل سنة 1908[13]. وكانت برامج الجامعة تعتمد الثّقافة العربيّة إلى جانب الثّقافة الغربية[14]. ولم يكن ذلك الازدواج ليتم من غير صراع، فهناك دعاة الثّقافة الأصيلة الذين يعتمدون على التراث العربيّ وبشكل خاص الديني منه، كما أن هناك فئة الآخذين من الثقافتين وفئة المهملين للعربية والمستردين على الغربية، الأمر الذي أدّى

إلى الانقسام في بنية الفكر المصري «فكان في مصر فئتان مختلفتان من المثقفين لكل منها عقليتها الخاصة، العقلية الاسلامية التقليدية المقاومة لكل تغيير، وعقلية الأجيال الطالعة القابلة لكل تغيير، ولكل أفكار أوروبا الحديثة»[15]، والجدير بالذكر أنّ الشعوب العربيّة تصنعها ثقافتها، كما تصنع أدبها الضروري لمواكبة الأحداث، والمبدع العربيّ يعي هذه الحقيقة ويمضي بلا توقف حاسبًا أنّ الأدب الأصيل لا بدّ أن يكون ذا وظيفة التزامية بقضايا المجتمع.

مسارات الثّقافة العربيّة:

تُعد الثّقافة العربيّة من أرفع الثّقافات العالمية وأوفاها في المفردات اللغوية وأغناها في التراث الثّقافيّ: ذلك أنّها ثقافة لها أصالتها المتجذرة في أعماق الماضي ولها أبعادها الحقيقية في الارتقاء بالإنسان فكريًا وثقافيًا واجتماعيًا بحكم أنّها تتصل بذاتية الفرد وتنبسط على مساحة المجتمع، كما يرى بعض النّاس أنّ الإنسان يشتمل على مادة وروح في وقت واحد، في حين إنّ قسمًا آخر من النّاس قد لا يعتقد بأي وجود حقيقي للروح في الإنسان، بل ينظر إليه باعتباره ماديًّا صرف. في المقابل، فإنّ ثمّة أناس لا يرون في الإنسان إلاّ وجودًا روحيًا هو أساس هذا الإنسان ومصدر كل ما فيه من وجود. وكيفما دار الأمر، وكيفما تنوّعت تصوّرات النّاس لوجود المادة والروح في الإنسان ومدى تأثير كل واحدة منهما، فإنّ فاعليّة الإنسان لا تكون إلاّ من خلال تحقيق العناصر الذي يعتقده النّاس أساسًا وجوهرًا لوجودهم؛ بغض النّظر عن كون هذا العنصر مادة أو روحًا أو اشتراكًا معينًا بينهما، كما تقول نازك الملائكة: « إنّنا نكاد ننسى أنّ حياتنا ليست في حقيقتها غير ترابط متين يشدّ هذه العناصر كلّها في وحدة وثيقة، حتى تكاد كل ظاهرة تحتوي في عملها الأصغر على صورة كاملة للظواهر الأخرى. إنّ بين مختلف العناصر التي تتألف منها حياة المجتمع علاقة تشبه قانون السّبب والنّتيجة، فكل عنصر إنّما هو نتيجة للعناصر الأخرى وسببلها أيضًا».[16]

ومن هنا، فإنّ السّعي الإنسانيّ إلى تحقيق الوجود يتفرّع بين ثقافة روحيّة ماديّة، وأخرى روحيّة بحت، وثالثة ماديّة غير مرتبطة بسواها. وتتوزّع هذه التوجيهات الثّقافيّة عند الإنسان، باعتباره تنوع مجالات تثاقفه مع ما يتفاعل معه من أمور، إلى ثقافات متعددة التّوجهات إذ قد تكون عسكريّة أو سياسيّة أو اجتماعيّة أو أدبيّة أو جماليّة فنيّة أو ثقافيّة تجمع بين أجزاء بعينها من كل توجه، لتشكل لذاتها هويّة خاصّة تتناسب مع طبيعة رؤيّة إنسانها لذاتها وطبيعة هذه الذات»، ولكل نظرة إلى العالم تتعلّق بجماعة من الجماعات البشريّة، وتتّصل بعصر من العصور يمكننا الوصول إليها عندما نتمكّن من الوصول إلى الأفكار والمعتقدات التي هي الأسس التي تبني عليها الجماعة حضارتها»،[17] وعلى هذا الأساس، يمكن الإشارة إلى أهميّة الخيار الثّقافيّ عند الإنسان؛ فما يختاره الفرد، أو المجتمع، من ثقافة لذاته، يُحدّد طبيعة مرحلته الحضاريّة، ويشير إلى مدارات وعيه الفرديّ أو المُجتمعيّ ونوعية انشغلاته الفكريّة، وربما شيئًا من المآل الذي يمكن أن يصير فيه. الثّقافة وما تمليه من تثاقف ههنا، خارطة وجود تشمل ما في الماضي والحاضر لتشير إلى المستقبل. ولقد عايش العرب في القرن العشرين ممارسات وخيارات تثاقفيّة كثيرة حوت مجالات عديدة من التنوع والاختلاف والتباعد والتقارب فضلًا عن التناقض. وكان لكل فرد أو مجموعة من العرب أن ينتقوا لذواتهم ما يرتضونه من هذه الخيارات، أو أن يقبلوا بما يجدوه منها أو يرفضوه، أو أن يذعنوا لما يجدون ألاّ قدرة لهم على رفضه أو مواجهته منها. وفي كل واحد من هذه الخيارات التثاقفيّة، وما قد ينتج عنها من سمات تثاقفية، تحديد لهوية العربيّ الذي يتعامل معها، فردًا كان هذا العربيّ أو جماعة. فالتثاقف، من هذا المنظور، اختبار للقدرة على الاستقلال عن الآخر، وميدان لفهم مجالات التفاهم مع هذا الآخر وبه، ومحطة تشير إلى إمكانيات الإبداع الفردي والجماعي وساحات تجلّيه في وجود الإنسان العربيّ الذي يقوم من خلال ما يتطلّع إليه الإنسان من رؤى واحتياجات.» تختزن سياقًا تاريخيًا واجتماعيًا أكثر من أي أداة فنيّة أخرى، فهي

الأداة الوحيدة التي تلتحم بصورة مباشرة ومتينة بالتّطوّر التاريخي لتكوين الإنسان عضويًا وذهنيًا»[18] وهكذا يمكن لعامل التّراث أن يتفاعل مع عامل المكان، ليشكلا توجها ثقافيا معيّنا؛ أو يمكن لعامل الرؤيا أن يتفاعل مع عامل الإمكانيّة. ليشكلا عبر تفاعلهما هذا تواجها ثقافيا مختلفا. وعلى هذا، فإنّ كل عامل أو عنصر يتمكّن من قيادة العمليّة الثّقافيّة بحكم جدليّة علاقته بالعوامل أو العناصر الأخرى وفاقا لمقاييس الضعف والقوة التي فيه أو فيها.

رواد التّيارات الثّقافيّة:

قد سبقت الإشارة إلى بعض ملامح الوضع الثّقافيّ في بلاد الشام خصوصًا في لبنان، حيث نمت فيه حركة ثقافية متميزة، متأثرة بالغرب وداعية إلى توجه علمانيّ يعلي الأنماط البنائيّة للمجتمع على أسس علمية.. مع الأخذ بالحسبان أن المبشرين الأجانب والإرساليات المسيحيّة قد أدّوا دورًا فعالًا في إنشاء المدارس وإذكاء الرّوح التّعليميّة، حتى بلغ ما أنشأه الإنجيليون من مدارس ابتدائيّة وثانوية للبنين والبنات زهاء ثلاثين مدرسة.. كما عملوا على طباعة الكتب ونشرها مستعينين بأعلام رواد أمثال بطرس البستاني وناصيف اليازجي. وبالمقابل كان اليسوعيون يسعون إلى الهدف نفسه. واهتم المفكرون العلمانيون والقوميون بهذا الشأن بعيدًا من التعصب الطائفي، بالإضافة إلى اهتمام المسلمين بدورهم بإنشاء المدارس الاسلامية وإنشاء المكتبات العائدة لهم[19].

وقد أسهمت هذه النشاطات في تغذية التّيارات الثّقافيّة التي وجدت، ولكن على شكل صراع وسباق، لكنّ ما يعنينا منها أنّها كانت النّافذة الواسعة التي أطلّت منها الايديولوجيات المختلفة. لقد اضطلعت هذه الحركات بدور مهم في ذلك الحين، ولا غرو إذا قيل إن رياح التجديد في العالم العربيّ قد تمّت على أيدي بعض المسيحيين، خصوصًا في الأدب بفضل الانفتاح على الغرب الذي توافر للبيئة الأدبية اللبنانية. لكن هذا لا يلغي بعض الاتجاهات الطائفية التي كان مقررًا لها أن تظهر من حين إلى آخر لصبغ الحركة الثّقافيّة العربيّة في أحد وجوهها بشيء من التعصب الديني المقيت الذي أفضى إلى نتائج وخيمة تمثّلت في النّزاعات الطّائفية التي حصلت بين بعض المذاهب الدينية المتواجدة على أرض لبنان. فكان هذا وجهًا من وجوه الصّراع الفكري والديني اللذين انعكسا في الفكر عمومًا وفي الأدب خصوصًا، كما نتج عنه عقليتان: واحدة غربية خالصة وأخرى شرقية دخلتا في صراع مميت أحيانًا في ما بينها.

وثمة صراع آخر تمثّل بين الثقافات الغربيّة المختلفة نفسها، وهو الذي حصل بين ما مثّلته الجامعة الأميركية والجامعة اليسوعية في بيروت. «ففي المدارس الناطقة بالإنكليزية كالكلاكلية السورية الإنجيلية (الجامعة الأميركية) كان الميل نحو نظرة علمية محددة. وفي المدارس الناطقة بالفرنسية كالكلية اليسوعية في بيروت ومعظم المدارس المذهبية الأخرى في لبنان، كان النمط السائد هو التوجيه الإنساني الأدبي. وبالفعل شكّلت مقولات المنطق العلمي، بالإضافة إلى مفاهيم المنطق الأدبي نظرة موحدة لدى المسيحيين»[20]. وهذا ما أدّى إلى تقديم خدمة للعربية، إذ إنّه «بتأثير من النظام العقلاني اكتسبت عملية تعليم العربيّة في المدارس المسيحيّة طبيعة منهجية، فقد أخذت اللّغة العربيّة الفصحى تستعمل لنقل المعرفة الحديثة، وتتكيّف وفق الحاجات المفاهيميّة الجديدة. فتحوّلت تدريجًا من لغة احتفالات جامدة إلى أداة فعالة للتخاطب الفكري»[21]. وهي المهمة نفسها التي بدأها رفاعة الطهطاوي في مصر إثر زيارته الطويلة لفرنسا والتي تمثلت في كتابه «تخليص الابريز في تلخيص باريس» واستكملها علي مبارك[22] وأحمد فارس الشدياق[32] وإبراهيم اليازجي وسواهم.

الرّحلات في مسارات الثّقافة :

يتصل بالموضوع الثّقافيّ اتصالًا وثيقًا ذلك النشاط الذي تمثل في ما عرف بالبعثات إلى الغرب، وبالرحلات المتعددة التي قام بها الرواد إلى أصقاع عالمية مختلفة. وإذا كانت البعثات التي بدأت أيام محمد علي باشا قد أغنت الثّقافة العربيّة بما حملته إليها من صور الفكر العالمي[42] وما قدّمته من وصل أحوال أوروبا عبر مقارنات مطوّلة بين حالة كل من الشرق والغرب، فإنّ الرحلات قد أمدّت الرواد والمنوّرين العرب بمعين لا ينضب من المسائل الثّقافيّة والصور الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة مما يفوق التصور[52]. وإذا كان ثمة من فضل لهؤلاء المبعوثين أو الذين رحلوا من تلقاء أنفسهم فإنهم:

1 – نقلوا بعض آثار الفكر الغربيّ إلى دنيا العرب تأليفًا وترجمة وتعريبًا للمصطلحات.

2 – نقل هؤلاء بعض مشاهداتهم وانطباعاتهم إلى قراء العربيّة، بعد أن أتيح لهم أن يطلعوا على آثار الحضارة الغربية عن كثب.

3 – كتب هؤلاء في رحلاتهم عن وعي ونقلوا اختيارات معينة وجدوا أنها مفيدة لبلادهم وبخاصة في مجال السياسة والاجتماع والفكر والأدب.

4 – أجروا مقارنات مستفيضة بين الشرق والغرب ووصلوا إلى استنتاجات مهمة حول محاسن الحضارة الغربية ومساوئها، وكذلك حول الواقع العربيّ المتقهقر[62].

5 – أسّست رحلات هؤلاء للفكر العربيّ الحديث، وعلى هذه الأسس قامت النّهضة العربيّة الحديثة، فظهرت في كتابات لاحقيهم أمثال توفيق الحكيم وجبران خليل جبران وميخائيل نعيمة وطه حسين ومحمد حسين هيكل ومصطفى علي عبد الرازق ومنصور فهمي ومحمود عزمي وغيرهم[27].

أثر الترجمة في مسار الثّقافة والنّهضة:

وفي هذه الأجواء، نشطت حركة التّرجمة والتّعريب وكان لها أثر كبير في دفع عجلة النّهضة قدمًا إلى الأمام، ترجم الرّواد في الموضوعات العلميّة والإنسانيّة ومن لغات العالم ما رأوه مناسبًا في تلك الحقبة[28]. وكان انتشار الطباعة عاملًا رئيسًا في رواج الكتب وكثرتها حيث أصبح بمقدور كل إنسان أن يقتني من الكتب ما يشاء. إلا أن الحركة الثّقافيّة (الصّحافة) تجلّت أكثر ما تجلّت على صفحات الصحف والمجلات.. وقد كانت الصّحافة منذ نشأتها في البلاد العربيّة المدد الدائم والمباشر واليومي الذي يوجه الناس وينير بصيرتهم ويغذيهم بالأخبار والمعارف، فهي الأداة الاعلامية التي تكاد تكون في متناول جميع الناس تطلعهم على القديم والجديد وتطرح نفسها منبرًا للرأي يتناول شؤون الحياة السّياسيّة والاجتماعيّة والفكريّة والاقتصاديّة تعالج هذه الشؤون بمناقشات حرة هادئة مقدمة ما يقال حولها من آراء وهي، إن أُحسن توجيهها، عامل فعّال في بثّ الوعي وإنماء الشخصية الوطنية والقومية وإنهاض النفوس وتكوين الرأي العام وتوجيهه، والصحافي الحقّ قائد من قادة الأمة في معركة التقدم والمصير.

– لذلك كانت الصّحافة معينًا أساسيًا لانتشار الفكر ورواج العلم والأدب والفلسفة والاجتماع والتاريخ... الأمر الذي جعل منها منبرًا رئيسًا للتطور الفكري.. على صفحاته نُشِرَت كبريات أعمال الأدباء والمفكرين، حتى أن هؤلاء أسسوا صحفًا ومجلات خاصة بهم نشروا فيها ما أرادوا. وعلى

صفحات الصّحافة نما فنّ القصة والفنون الأدبية الأخرى[29]. ولقد كانت الصّحافة، كما يقول أنور الجندي، حاملة لواء المعركة، وبين المحافظة والتجديد، كانت مرآة الفكر كلّه، على صفحاتها أثيرت كل قضايا السياسة والاجتماع والأدب. صدرت «العروة الوثقى» في باريس لتقاوم الاستعمار البريطاني، وصدر «المقتطف» في بيروت ثم انتقل إلى القاهرة ليترجم العلوم، وتطورات الحضارة. وصدر في القاهرة «المقطم» ليحمل لواء الرأي الذي يدعو إليه الإنكليز، ويحمل «المؤيد» لواء الرأي الذي يدعو إليه الخديوي. ويحمل فارس الشدياق في «الجوائب» لواء الدعوة لحماية رأي السلطان. ويحمل إبراهيم اليازجي في «الضياء» لواء الدعوة لحماية اللغة العربيّة وتجديدها، ويحمل رشيد رضا في «المنار» الدعوة إلى الجامعة الاسلامية»[30]. ومن المعلوم أنّ وسائل الاتصال المسموعة والمرئيّة بحاجة ماسّة إلى لغتها الخاصّة، إذ بات جليّا أن للتّصاوير غير المنطوقة أيضًا لغتها الخاصّة وفي عالمنا المعاصر تقتصّر هذه الوسائل المسافات بشكل متسارع يفوق الخيال، عن طريق وسائل الإتصال الحديثة والتقنيّة المتقدّمة في هذا الميدان. ومنذ القدم فطن الإنسان أنّه لا بدّ من وسيلة يتفاهم من خلالها، وعندما جسّد مواهبه المودوعة التي وهبها الله إياها، تنبّه ما للّغة من دور عظيم وانسياقًا لهذاما للترجمة من دور عظيم في التّطوّر الثّقافيّ للبشرية.

الصّحافة بوصفها ميدان تثاقف عربي:

وما يهمنا في هذا المجال التأكيد أنّ الصّحافة كانت ميدانًا فسيحًا لوقائع الصّراع الفكري المتعدد الوجوه. فهناك صحافة لكل طائفة ومذهب، وهناك صحافة للعلمانيين والمسلمين والمسيحيين. كما أنّ هناك صحافة وطنية وأخرى أجنبية، وهذه الأخيرة كانت في إطار الوعظ والتبشير ثم انتقلت لتكون ميدانًا للنقاش الفكري تمثل الطرف الأوّل فيه بصحافة المرسلين الأميركيين الذين أصدروا جريدة بقيت أربع سنوات ابتداء من سنة 1851، ثم أصدروا مجلتهم «النشرة» (1807)، ولا تزال إلى الآن... أما الطرف الثّاني، فقد تمثّل في صحافة اليسوعيين الذين أصدروا مجلة «المجمع الفاتيكاني» التي لم تدم طويلًا فأصدروا بعدها جريدة «البشير» فمجلة «الشّرق». وهذا السباق كان يلقى صداه في بعض البلدان العربيّة التي عرفت صراعًا ناتجًا عن الازدواج الثّقافيّ: بين الثّقافة الانكليزية والأخرى الفرنسية. وهذا الصّراع لا يزال سجالًا إلى يومنا هذا. والجدير بالذّكر أنّ الصّحافة قد أدّت دورًا مهمًا في ترقية اللغة العربيّة وحملها إلى الواقع لتستجيب لمعطياته وتعبّر عن مجرياته.

والصّحافة عامل رئيس من عوامل الطرح الفكري، إذ على صفحاتها ترسم الخطط في الشؤون المختلفة خصوصًا السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة. ومنها يستقي الناس معلوماتهم حول الأمور كافة، لا سيّما في هذا العصر الذي غدت الأوضاع العامة، المحلية والعالمية، الشغل الشاغل للإنسان في كل مكان،» والحقّ أن تاريخ المقال عندنا يرتبط بتاريخ الصّحافة. وبسبب انتشار الصحف وتعدّدها وإقبال القرّاء عليها منذ 1920، أخذ المقال الصحفي الذي يعالج شتى الموضوعات من سياسيّة وأدبيّة واجتماعيّة ودينيّة، يتطوّر شكلًا وأسلوبًا حتى بلغ مستواه الرفيع في الآداب العربيّة»[13]، وتعدّ الصّحافة من أهم المظاهر الأساسيّة لممارسة الديمقراطيّة، ووجودها يمثّل ركن من أركان الحياة اليمقراطية، فالصّحافة دور فعال ومهم في التعبير عن أراء الأفراد والمواطنين، وفي كل القضايا التي تهم حياتهم. وفي عرض المقترحات والحلول لكل ما يتعلق بشؤون مجتمعهم إلى السلطة وإلى الجماهير أيضًا، ولقد لعبت الصّحافة دورًا وطنيًا مهمًا في كثير من بلدان العالم في مقارعة الإستبداد والإستعمار والوقوف بوجه الطّغيان وفي فضح المشاريع والمخططات المعادية لطموح أمتهم وقوميتهم. وتبصير الشعب بحقوقهم وتعريفه بأساليب أعدائه، وما نريده أن تكون صحافتنا أروع تعبير عن الايمان بالحريّة وأن يكون لها دور إيجابيّ وتكون صحافتنا صوتًا لشعب تعبير عن اماله وتطرح أمومه وتفتح صدرها لشكاواه ومشكلاته الثّقافيّة بعيدًا عن الخوف، لأن غياب الصّحافة الحرة في بلد ما يعني غياب أهم

مظهر حضاريّ فيه وحجبها إشارة صريحة وواضحة للاضطهاد والقهر وسلب الحريات، وكذلك بغياب دور الصّحافة تحرم الشعوب من إيصال آرائهم إلى السلطات العليا، والتعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم وطموحاتهم. «ولقد أدّى ظهور الصّحافة إلى بروز جيل جديد من الأدباء انصرفوا إلى موضوعات الحياة اليوميّة، وقضايا الناس، واهتماماتهم، للتعبير عنها بواسطة نثر عربي قادر على التعبير المباشر عن قضايا العصر، ومفاهيم الفكر الحديث، وقد نشأت حول الصّحافة اهتمامات كبيرة في اللغة العربيّة على اعتبار اللغة وسيلة من وسائل التواصل بين الصحيفة والقراء، لذلك زادت بشكل ملحوظ المؤلفات التي اهتمت بقضايا اللغة وقواعدها».[23]

وكان من الطّبيعيّ أن تعمر المكتبات بالكتب المختلفة، وتعود إلى سابق عهدها زاخرة بأنواع شتى من العلوم البحتة والإنسانيّة، حتى أصبح بمقدور الإنسان أن يلتقط أي معلومة يريدها إذا ما قصد إحدى المكتبات الضخمة.. ولهذا الأمر تأثير كبير في الرواج الثّقافيّ وجعل الثّقافة عنصرًا رئيسًا في حياة الناس.

ومع التّطوّر الحديث للبلاد العربيّة، كان للعامل الثّقافيّ الدور البارز في بناء الحياة العربيّة، ولا ريب في أنّ بروز الأحزاب السّياسيّة في العالم العربيّ بهذه الكثافة قد أتاح الفرصة لتقديم الاتجاهات الفكريّة المختلفة العربيّة والعالمية. إن النقاش الدائر بين الأحزاب حول نوع الحكم ونوع الحياة وأساليبها العامة من اجتماع وسياسة واقتصاد وسلوك وتاريخ وتشريع وقوانين يجد صداه في التسابق لطرح الآراء والمواقف[33].

حقائق في الثّقافة العربيّة:

يبدو أن تقنين الثّقافة العربيّة منذ بدء النّهضة في مسارب واضحة يلقى من الصعوبة ما يلقى، آية ذلك أن هذه الثّقافة كانت مزيجًا من عناصر مختلفة، وما صحّ منها بالأمس قد لا يصح اليوم. والتنوّع فيها صفة أساسية، الأمر الذي يصعب معها إيجاد نسقٍ خاص تمتاز به. إلا أنّ ثلاثة أمور يمكن أن تستخرج من المخاض العسير للثقافة العربيّة الحديثة والمعاصرة:

الأوّل: الثّقافة العربيّة الأصيلة التي لا تشوبها شائبة.

الثّاني: التثقف بالثّقافة الغربية وحسبانها أساسًا عصريًا لا بديل عنه.

الثّالث: الملاءمة بين الثقافتين وحسبان العصر ومنجزاته والحضارة الإنسانيّة الغابرة والرّهنة ملكًا للجميع.

وكان لكل من هذه التّيارات أعلامه والمنادون به... إلا أنّ الصّراع كان على أشدّه في حقبة من الزمن خصوصًا قبل الحرب العالمية الأوّلى. إنّ الدعوة إلى الأخذ من الغرب كانت عارمة، فتوفيق الحكيم كان مأخوذًا بثقافته لا سيّما في السنوات التي قضاها في باريس يتلقى علومه فيها، فهو يقول: «نحن نعيش اليوم في عصر حضارة عظيمة هي الحضارة الأوروبية، فأي جهل منا بفرع من فروع هذه الحضارة معناه التخلف والقعود»[43]، ويضيف «ولم أترك شيئًا في تاريخ النشاط الذهني لم أطلع عليه، لقد غرقت في آداب الأمم كلها وفلسفتها وحضارتها»[53].

أما إبراهيم عبد القادر المازني فإنه يعلن انجذابه للثّقافة الغربيّة من خلال تعلّقه بالكتب الصّادرة عنها: «كانت الكتب تعديني وتسحرني فانظر إلى الناس بعيون أصحابها لا بعيني وأحسها بقلبهم لا بقلبي»[63].

ويعلق عباس محمود العقاد على الأزمة التي عاشها الرّواد في تلك الحقبة: «نحن اليوم غيرنا قبل عشرين سنة لقد تبوأ منابر الأدب فتية لا عهد لهم بالجيل الماضي ونقلتهم التربية والمطالعة أجيالًا بعد جيلهم، فهم يشعرون شعور الرقي ويتمثلون العالم كله كما يتمثله الغربي. وإذا كان هذا العصر قد هزّ رواكد النفوس وفتح أغلاقها.. فقد فتحها على ساحة من الألم تلفح المطلُ عليها بشواظها، فلا يملك نفسه من التّراجع والتّوجه أحيانًا، وهذا العصر طبيعته القلق والتردد، بين ماضٍ عتيق ومستقبل مريب. وقد بعدت المسافة بين اعتقاد الناس فيما يجب أن يكون وبين ما هو كائن فغشيتهم الغاشية»[73].

أما عبد الرحمن شكري[83]، فيذهب المذهب نفسه عندما يصف حالة الضياع التي انتابت أدباء تلك المرحلة وشباب العصر: «وهو كثير الحيرة والشك بالرغم من غروره يترك ما يعنيه لما لا يعنيه، لا يعرف أي أفكاره، وعاداته القديمة خرافات مضرة، ولا أيّ أفكاره وعاداته الجديدة حقائق نافعة. من أجل ذلك يضرّه القديم كما يضرّه الجديد، فهو في قديمه وجديده، غارق بين لجتين أو مثل كرة في أرجل المقادير فإلى اين تقذف به المقادير».

وكان لا بدّ لهذه الحالة الثّقافيّة من وقفة تأملية فيما صارت إليه، وكان لدويّ مدافع الحرب العالمية الأوّلى تأثيره المباشر في نفوس هؤلاء الأدباء والشعراء والمفكرين. وقد أدرك أحدهم، وهو محمد حسين هيكل، هذا العقم في استمرار الأخذ عن الغرب من دون امتزاجه بالواقع العربيّ حين قال: «إنّ البذر العقلي الثوري كان يُلقى في غير منبته، فإذا الأرض العربيّة تهضمه، ثم لا تتمخّض عنه ولا تبعث الحياة فيه»[93].

وكان على المسار الثّقافيّ العربيّ تحت وطأة الظروف الجديدة في العالمين العربيّ والعالمي، أن يلتقط أنفاسه ويعيد تقويم أوضاعه. فكان ثمة عودة إلى الذات، والمخزون الثّقافيّ العربيّ، وضرورة الملاءمة بين المكتسب الفني وبين الموضوعات التي يقدّمها الواقع ليكون العمل الفكري أكثر حيوية والتصاقًا بالتجربة العربيّة. فكانت توفيقية محمد عبده شعارًا درج عليه الكثير من المبدعين العرب: نأخذ ما يفيد حاضرنا ومستقبلنا وندع ما لا يفيدنا. ولقد تمثّل ذلك في إنتاج مرحلة ما بين الحربين، فكانت أعمال توفيق الحكيم والعقاد وهيكل ومحفوظ ونعيمة وجبران والريحاني من هذا القبيل، تستمد موضوعاتها من الواقع ولا ترفض أن تستعمل الأدوات والوسائل الفنية التي توصل إليها العالم.

مستقبل الثّقافة في ظل التغريب:

وعلى الرغم من العودة إلى استلهام التراث العربيّ والإسلامي، فإنّ أصواتًا قوية بقيت على سدة الأدب والفكر تنادي بضرورة الأخذ عن الغرب والتمثّل به. وكان أبرز هذه الأصوات ما دعا إليه الدكتور طه حسين في كتابه: «مستقبل الثّقافة في مصر»، وقد تمثلت دعوته بالقول: إنّ مصر جزء من أوروبا وعليها أن ترتبط بحضارة البحر الأبيض المتوسط.. فهو يقول عن الاندماج في الحضارة الأوروبية: «لكن السبيل إلى ذلك ليست في الكلام يرسل إرسالًا، ولا في المظاهر الكاذبة والأوضاع الملفقة، وإنّما هي واضحة بيّنة مستقيمة ليس فيها عوج ولا التواء. وهي نافذة ليس ها تعدد وهي، أن نسير سيرة الأوروبيين ونسلك طريقهم لنكون لهم أندادًا، ولنكون لهم شركاء في الحضارة، خيرها وشرّها، حلوها ومرّها، وما يحب وما يكره وما يُحمد منها وما يُعاب. ومن زعم لنا غير ذلك فهو خادع أو مخدوع. والغريب أننا نسير هذه السيرة ونذهب هذا المذهب في حياتنا العملية اليومية ولكننا ننكر ذلك في ألفاظنا وعقائدها ودخائل نفوسنا، فنتورط في نفاق بغيض لا أستطيع أن أسيغه ولا أن أسكن إليه. إنْ كنّا صادقين فيما نعلن ونسرّ من بعض الحياة الأوروبية فما يمنعنا أن نعدل عنها عدولًا ونصدّ عنها صدودًا ونطرحها أطراحًا؟ وإن كنا صادقين في ما نقدم عليه كل يوم وفي كل ثني من

أثناء حياتنا العملية من تقليد الأوروبيين ومجاراتهم، فما يمنعنا أن نلائم بين أقوالنا وأفعالنا وبين آرائنا وسيرتنا؟»[04].

إنّ أهمية هذا الاستشهاد الطويل، تعود إلى أنه أثار، من ضمن ما أثاره كتابه، أمورًا سياسية وقف عندها كثير من المفكرين، رافضين ذلك المستقبل الثّقافيّ لمصر مع دول حوض البحر الأبيض المتوسط، انطلاقًا من أن لهذا الطرح أبعادًا على مستقبل العرب وقوميتهم ووحدتهم وتراثهم.

لكن الملفت للنظر في هذا الاستشهاد، أنّه يصف حالة المثقف العربيّ في أخذه عن الغرب، ناكرًا ما يأخذه حينًا، ومعلنًا إيّاه في حين آخر. لأنّ المجتمع العربيّ بعد الحرب العالمية الثّانية انفتح ثقافيًا على مصراعيه ليستقبل التّيارات الفكريّة العالمية حيث غدت عاملًا رئيسًا في تكوين الثّقافة العربيّة.. والأمر المهم في هذه القضية هو أن نأخذ عن الغرب ثم ننكر ما نأخذه، وهي مسألة تحتاج إلى مزيد من التدقيق وإعادة النظر لأنها تتعلق بالشخصية العربيّة وتكوينها وطبيعتها، وما درجت عليه الثّقافة العربيّة في الزمن المعاصر هو تطبيع للفكر الإنساني وعدم التقوقع والخروج من دائرة الذات إلى المستوى الإنساني الأرحب... حصل ذلك في شيء من الطواعية الفكريّة التي مزجت بين الواقع العربيّ وبين المستجدات الفكريّة على الصعيد العالمي، أي أن هذه المستجدات ذابت إلى حدّ بعيد فيما يسمى العطاء الفكري والابداع الأدبي، وأصبحت التجربة الإنسانيّة ملكًا للجميع من دون حصر»، والثّقافة بمعنى آخر هي مجمل القيم الماديّة والروحيّة التي تبدعها البشريّة في سياق ممارستها الاجتماعيّة التّاريحيّة» [14].

ينبغي الفصل بين الدعوة الديموغرافية لطرح طه حسين وبين هذا التّطبيع الذي أصبح في صلب الشّخصية العربيّة، تستفيد من المعطيات الإنسانيّة من دون منّة كما أفادت هي سواها من غير منّة أيضًا.

وعلى المستوى الأدبي، فإنّ هؤلاء الذين مضوا في اعتناقهم الفكري العربيّ الغربي الإنساني وكانوا موضع اتهام رسمي في أكثر الأحيان وشعبي فيما ندر، قد دفعوا ضريبة هذا الاعتناق بسبب معارضتهم التّيارات الأخرى التي تحدث عنها د. طه حسين من دون أن يسميها، وهي تدخل في حالة من التلفيق والكذب على نفسها أولًا وعلى الجمهور ثانيًا، وهذا ليس دفاعًا عن أولئك وليس تهجمًا على هؤلاء بقدر ما هو واقع عانى منه المثقفون العرب، وفي ظنّهم أنهم في إبداعهم يخلقون حياة عربية جديدة ملؤها الأمل السعي الحثيث للأخذ بوسائل الحضارة والرقي والتقدم.

لقد جرى اعتداء واضح على الثّقافة العربيّة، حينما غُرّبت عن واقعها، وأُجبرت قسرًا على مغادرة هذا الواقع بالنفي والتشريد والسجن حينًا[24] وباستبدالها بثقافات أخرى في بعض بلدان العالم العربيّ حينًا آخر. والنتيجة أن هذه الثّقافة ما زالت تتخبط في بحرٍ من المدّ والجزر، من العلو والانخفاض وذلك تبعًا للأوضاع السّياسيّة والاجتماعيّة السائدة في المجتمع.. ويمكن القول مع هذا كله: إنّ التفكير الأدبي ارتكز على عنصرين بارزين:

الأوّل: تصحيح النظر في التراث الأدبي وإعادة النظر فيه في ضوء «المنهج الوضعي» العقلاني الذي لا يؤمن بالغيبيات والمسلّمات القبلية. وقد مثل النظر العقلاني تجاه التراث الأدبي الدكتور طه حسين خصوصًا في كتابه «في الشعر الجاهلي».

الثّاني: إعادة القيمة الأوّلى في الأدب إلى الفكر، وإلى المضمون الفكري قبل الأسلوب والنظر

في الشعر بخاصة إلى الجوهري من الأشياء والتعلق بالحقائق والتأملات العميقة، والانصراف عن الولوع بالأعراض أو التعلق بزخارف الصناعة البيانية. وقد مثّل هذا الاتجاه في الأدب عباس محمود العقاد[34].

واذا كان لنا أن نسجل من ملاحظات حول الثّقافة العربيّة، فإنّها تدور حول الأوضاع العامة في البلاد العربيّة وبخاصة السّياسيّة، لأنّ الثّقافة ومنها الأدب تأثرت بهذه الأوضاع فكانت تكتب انطلاقًا منها وتعيش ظروفها. وإذا كانت النظرة الموضوعية قد أفضت إلى العلمانية، فإن ثمة تيارات تعدُّ الدين جوهرًا في كل إبداع.

المثاقفة نحو العقلانية:

وإذا كان تيار «المثاقفة» (Acculturation) قد نما في حقبة زمنية معتمدًا على ما يتلقاه الطّلاب الدّارسون في الغرب وعلى ما نقله بعض المفكرين والأدباء عن الغرب وعلى ما قدّمه المستشرقون من آراء ومواقف حول التراث العربيّ والإسلامي، فإنّ هذه المثاقفة ذابت هي بدورها في خضم الهموم العامة للأمة العربيّة وأصبح الحديث عنها أمرًا طبيعيًا خصوصًا عند تقويم أثر كتابي غربي مترجم إلى اللغة العربيّة، وما أكثر هذه التّرجمات التي تحمل في طياتها المناهج في المجالات الفكريّة كافة والمضامين حول شؤون كثيرة.

إلا أنّ البارز في هذه الثّقافة العربيّة المعاصرة الاتجاه نحو العقلانيّة والموضوعيّة في الكتابة، لا سيّما في مجال النّقد الأدبيّ الذي أخذ يرتبط بأيديولوجيات معينة حملت طابع التّعدد تبعًا للتّيارات التي انتقلت إلى الواقع العربيّ، وأصبحت الحياة التي يحياها الناس على شيء من هذا التنوّع، مضطربة حينًا ومستقرة حينًا آخر، حياة في بعض جوانبها معرفة كثيرة وإيمان قليل، أو بالعكس إيمان كثير ومعرفة قليلة، حياة ديدنها الشك ومفتنها الجديد، ومن يود التعرّف إلى هذه الأنماط من الحياة فليقرأ المزيد من الروايات والقصص العربيّة الصادرة في الثلاثة أرباع الأخيرة من القرن العشرين.. فإنه سيقع على عدد كبير من الشخصيات النّمطية لا سيّما عند نجيب محفوظ بدءًا بالثلاثينات، من رواية «القاهرة الجديدة»[44] وانتهاء بتجاربه الأخيرة. فهذه الرواية يقوم بناؤها على عرض أربع شخصيات تمثّل كل منها اتجاهًا فكريًّا معينًا خصوصًا: الشّيوعي والمسلم والعابث.. أما ثلاثيته: «قصر الشوق» و»السكرية» و»بين القصرين»[54] فهي ترصد الظاهرة نفسها في نموها خلال ستين سنة من تاريخ مصر الحديث، حيث نرى الشخصية الشيوعية في أبعادها متمثلة في علميتها ورصانتها وعدم تقبلها الواقع والسعي إلى تغييره، والشخصية المسلمة المنخرطة في تنظيمات إسلاميّة وهي تناضل من أجل تعميم الإسلام وتطبيقه، والشّخصية العربيّة المحافظة المتمثلة «بالسّيد أحمد» التي تجمع في تكوينها بين متناقضات لا يحسمها إلى العجز وكبر السنّ، بينما يبدو الشيخ عبد الصمد، رمز المتديّن غير الفاعل، يذوي سنة بعد أخرى إلى أن يصبح نافلة يعيش على هامش الحياة، إلا أن محفوظ يجعله يحيا في الشخصيات الشابة المسلمة المعتنقة تيارًا دينيًا ناشطًا، دليلًا على تواجد الأفكار الثّقافيّة المختلفة في المجتمع العربيّ الواحد الذي يمور بالتنوّع ولا حياة له خارج الواقع لأنه «لا تنبت جذور في السماء»[64] حسب تعبير الرّوائي اللبناني يوسف حبشي الأشقر.

كما مثّلت الثّقافة العربيّة الراهنة ما كان يطرح من مشكلات على السّاحة العربيّة، كتبت عن الأحداث الكبرى فكرًا وأدبًا وتاريخًا، وتوغلت في أعماق النّظريات السّياسيّة، فكانت قضية فلسطين علامة بارزة في هذه الثّقافة، تطرح قضايا الاحتلال والاستعمار، وتمتد في الثقافات الإنسانيّة لتلتحم معها ولتثبت أنها جزء منها، في مواجهة الاغتصاب والقهر والتشريد.

كما كانت معارك الاستقلال والثورات والانقلابات العسكرية وهزيمة حزيران عاملًا رئيسًا يمدّها بموضوعات جديدة، ويدفعها إلى الكشف عن أهمية هذه الأحداث، معتمدًا مرّة على الواقع العربيّ ومرّة أخرى على الثقافات العالمية. ولا تزال الآثار الأدبية التي كتبت عن الناصرية والبعث وثورة الجزائر وثورة ليبيا، تظهر من حين إلى آخر مؤيدة وناقدة ومقوّمة. والثّقافة ليست ملكًا لأحد، وليس من أمّة أن تدعي أنّها صنعت ثقافة البشرية بمفردها، وإلا وقعت في الشرك العنصري والعرقيّ. ذلك أنّ حياة الشعوب في تبادل مستمر في المجالات كافة، خصوصًا الثّقافيّة منها، مع الاحتفاظ، طبعًا، بخصوصية كل شعب وتجاربه التي يستمدها من بيئته وجنسه وعرقه. وبهذا يصبح المثقفون هم «الأفراد الذين يلكون معرفة» كما هو واد في دائرة العلوم الاجتماعيّة[74].

حريّة الفنّ والأدب في الثّقافة:

كلنا نقدس الحريّة الفكريّة ونراها شرطًا اساسيًا للحياة الصالحة كالحريّة السّياسيّة وكالحريّة الاجتماعيّة والثّقافيّة والفنية والحديث عن هذه الحريّة التي يطمع فيها كل علم ناشئ ليستطيع أن يقوى وينمو ويأخذ بحظه من الحياة، هذه الحريّة التي تمكنه من أن ينظر إلى نفسه كأنّه كائن موجود ووحدة مستقلة ليس مدينًا بحياته لعلوم أخرى أو فنون أخرى أو عوامل اجتماعية وسياسية ودينية حرية فنية تمكنه من أن يكون غاية لا وسيلة، الأدب عندنا وسيلة إلى الآن، بل قل: إنّ الأدب عند الذين يعلمونه ويحتكرونه وسيله منذ كان عصر الجمود العقلي، بل قل:إنّ اللغة كلها وما يتصل بها من علوم وآداب وفنون لا تزال عندنا وسيلة لا تدرس لنفسها، «وكانت الفنون الأدبية تصعد إلى المواجهة ويعرض الأدباء والمفكرون فيها آراءهم ومواقفهم التي حملت فكرة المثاقفة الحضارية بأوسع معانيها»[84]، وهي من هذه الناحية مقدسة ومن ناحية أخرى مبتذلة. وقد يكون من العجيب أن تكون اللغة والآداب مقدسة ومبتذلة في حين واحد. مقدسة لأنّها لغة القرآن الكريم والدين، وهي تدرس رأي أصحاب الأدب القديم من حيث هي وسيلة إلى فهم القرآن الكريم والدين. ومبتذلة لأنّها لا تدرس لنفسها، تدرس لأنّها تحقق منافع الناس في الدنيا والآخرة. اللغة والآداب إذًا مقدسة ومبتذلة، وهي من حيث هي مقدسة لا تستطيع أن تخضع للبحث العلمي الصّحيح، والبحث العلمي الصّحيح قد يستلزم النّقد والتكذيب والإنكار. لذلك كما يقول الدّكتور سالم المعوش « الحضارة عمومًا لا تحدّها جدرانًا واهية من العلاقات بين الشعوب فمن الأفضل للمثاقفة الحضاريّة المتعاونة أن تعي ذاتها وتتفاعل ضمن جدران جديدة تكون منطلقًا لآفاق أرحب»[94] من هنا أظن أنّ حرية التّثاقف بهذا المعنى شرط أساسي لنشأة التّاريخ الأدبيّ والفنيّ في لغتنا العربيّة. بهذا تكمن دراسة تاريخ الآداب في حريّة وشرف، كما يدرس صاحب العلم الطّبيعيّ علم الحيوان والنبات، وعلى هذا الحال وحده يستطيع الأدب العربيّ أن يحيا حياة ملائمة لحاجات العصر الذي نعيش فيه من الوجهة العلميّة والفنيّة. يتجسّد هنا دور اللغة، لهذا بادر الإنسان منذ القدم حبًّا لما يدور حولهم وتفاديًا من أخطار الأعداء إلى الإنفتاح على لغات سائر الأقوام وتأسيسًا عليه، أدركوا مواطن قوّتهم ونقاط ضعفهم، أضف إلى ذلك حاسّة الفضول التي تحفّز الإنسان للإطّلاع لما يدور حولهم وتبديد مواطن الجهل الذي يخيم عليهم إذ فطر الإنسان على معرفة الآخر وخير ما يمثّل هذه الفكرة هي الآية الكريمة: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ والسّؤال الذي يتجلّى من خلال الآية الكريمة لماذا شاء الله عزّ وجلّ أن يخلق البشر فئات ومجموعات وشعوبًا؟. أما كان قادرًا أن يضمّ الكلّ في صنف ومجموعة واحدة؟ لها لغتها الخاصّة، بالطبع بلى، بل إنّ الله علا شأنه أبى إلا أن يجعلنا شعوبًا وقبائل ولكلّ لغته الخاصّة، انطلاقًا من هذا يعود حوار الحضارات إلى عصور غابرة إذ بفضل تفاعلها الثّقافيّ في السّلم والحرب انفتحت على ثقافة الآخر شاءت أم أبت. أليس من شأن اللغة العربيّة أن تؤدّي الدّور الذي أدّته على مرّ التاريخ، فعليه ينجلي ما للتّرجمة من دور بليغ في حياتنا اليوميّة والمستقبليّة وواقع الأمر أرى فيها ضرورة بل

بشريّة وعالميّة، والنّظرة الكونيّة للإنسان والمجتمع البشريّ والتي تؤكد وحدة النوع من ناحية وتعترف بتنوعه وتكثره من ناحية أخرى.

والأديب في حاجة إذًا إلى الحريّة الفنية في التّعبير والمحاججة لكل زمان ومكان. هو في حاجة إلى أن يعتبر علمًا دينيًا ولا وسيلة دينية. بحاجة إلى أن يتحرّر من هذا التّقديس. ليكون كغيره من العلوم قادرًا على أن يخضع للبحث والنّقد والتّحليل والشك والرّفض والإنكار دون المس بالثّوابت الأساسيّة. يتحرّر الأدب من هذه التّبعية عندها تتحلّل اللغة من هذا التّقديس ويستقيم الأدب حقًا ويؤتى ثمرًا قيمًا، لن توجد العلوم اللغويّة والأدبيّة ولن تستقيم فنون الأدب من التّقديس، ويباح لنا أن نخضعها للبحث كما تخضع المادة لتجارب العلماء[05]، ولكن هذه الحريّة التي نطلبها للأدب لن تنال لأنّنا نتمناها، فنحن نستطيع أن نتمنى وما كان الأمل وحده منتجًا، وما كان يكفى أن نتمنى لتحقيق الأماني. إنّما ننال الحريّة هذه يوم نأخذها بأنفسنا لا ننتظر أن تمنحنا إياها أي سلطة ما؛ فقد أراد الله أن تكون هذه الحريّة حقًا للعلم. وبهذا المعنى يمكن أن تكون الثّقافة مجمل ما قيل في حقول العلم والفلسفة والفكر والأدب والتاريخ والجغرافية وغيرها من العلوم الإنسانيّة والعلوم السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والحقوق... وهو ما يمكن أن يستعمل جمعيه في الأدب نفسه. تكتبه الأمة في ضوء واقعها ومشكلاتها وأنظمتها والمرحلة التّاريخيّة التي تمرّ بها، مستفيدة من تراثها وتجاربها وعلداتها وتقاليدها وحضارتها، ومستفيدة أيضًا من ثقافات الشعوب الأخرى وتجاربها على الصعد كافة.

فلتكن قاعدتنا إذًا أنّ وظيفة الأدب ليس علمًا من علوم الوسائل يدرس لفهم القرآن والحديث فقط، وإنّما هو علم يدرس لنفسه ويقصد به قبل كل شيء إلى التذوق الجمالي فيما يؤثر من الكلام. ومن هنا تبقى وظيفة الكاتب إحاث الوعي وإنتاج الأفكار التي تجيب عن تساؤلات المواطنين حول مصيرهم، كما يقول: الدكتور وليم الخازن: « إنّ التّطوّرات السّياسيّة في بلد من البلدان كانت دائمًا مرتبطة بالحالة الثّقافيّة والأدبية فيه، وأنّ قيادة المجتمعات في يد الطبقات المثقفة الواعية التي تلتقط منازع الجماهير ومسيرتها، فتتفاعل معها وتتسلّم زمامها ومراكز القيادة فيها» [15]، وكما أنّ دور المثقف ينبع من موقعه في عملية إنتاج المعرفة وبلورة الوعي الاجتماعيّ وتشكيل القيمة الإنسانيّة لمعنى الكائن الوجودي. يتحدّد هذا الدور، زيادة في الايضاح، بالموقع الذي يشغله المبدع إزاء التّطوّرات الكبرى والتحوّلات الفنية الأدبية في تطور واقع الأدب العربيّ الحديث للمبدع التي ارتبطت حريته في الكتابة بالحريات العامة، ولا سيما حرية الثّقافة الزاخرة بأنواع الحريات.

الخاتمة:

وفي ضوء ما تقدّم تصبح الثّقافة عصبًا رئيسًا في المجتمع، حولها يلتف تاريخه وحاضره ومستقبله. ولا يمكن الإدّعاء بشكل مطلق بأنّ الثّقافة العربيّة قد ملأت الفراغات السائبة في مجمل المساحة الفكريّة العربيّة، وهي لا تزال تتعرّض للقلق وعدم الاستقرار والإسقاط والاستعادة. لكنّها في الآن نفسه تشهد صراعًا مريرًا يقسمها بين داخليّة وخارجية وداخليّة داخليّة وشعبيّة ورسمية وقطريّة وعربيّة عامة، وتلك هموم كبيرة في سياق رحلة الثّقافة العربيّة، لعلّ أبرزها يتجسّد في ضرورات التحوّل وفاق الأحوال والأحداث. وهذا ما يحتّم دائمًا الانتقال إلى وظيفة جديدة للثقافة والأدب، هي بدورها متحوّلة، لأنّها تدخل في صلب الحياة العامة نفسها، تتنكّب أسلحتها لتعيش في شغافها ولتشكّل الروح التي تحرّك الأثر وتكسبه اللون الذي سيتخذه في عملية إبداعه. والحياة بحدّ ذاتها متنوعة، لا يديرها شعب، بل شعوب قاطبة، وهي ليست متماثلة بالضرورة، ولكن قد تتماثل ويتمّ التبادل فيما بينها. تغدو الثّقافة

بذلك متركزة في « مجمل النشاط الفكري والفني الذي يخلقه الشعب لمصلحته، ومن التعبير عن مبدأ العطاء في ذات روحه، فتغنى وتتطوّر، وتكون لها بالتالي القدرة على التوليد والاستمرار، وعبر استجابتها للدواعي الروحية والمادية التي تشكّل تفتح الشعب على يد مبدعيه، من شعراء وأدباء مفكرين وفنّانين ومخترعين »[25]. وهو الشأن الذي يتأكّد في الثّقافة العربيّة الحديثة، من أنّها مزيج من الثقافات الإنسانيّة، مزيج يأخذ بالحسبان الأرضية التي تمازجت فيها، وهي الأرض العربيّة بما فيها من تراث وقيم وأديان وحضارة وآداب وخصوصية، وعمومًا الثّقافة، وما فيها من طوارئ ومستجدات عليها.

وقد نتج عن هذا المزيج وذلك التعدّد إرباك أوهم البعض بإمكانية عزل الظواهر عن بعضها، أو على الأقل تناول كلّ جانب من جوانب الثّقافة على حدة، ولكن هناك هموم أخرى اعترضت هذه الثّقافة، أكثرها بروزًا تعاقب السلطات القامعة لها، الأمر الذي جعلها ثقافة تصنع نفسها بنفسها، يوجدها الشعب الذي كان دائب البحث عن ذاته، وعن سبل الخلاص من الأوضاع القائمة والأزمات الحادّة التي عصفت ببلاد العرب، فكانت ثقافة غير مستقرة وهي قلقة، كما هي حياة العرب، لكنّ هذا لا ينفي بعض الثوابت فيها، وهي التي تمتاز بالألوان المحليّة. « لذلك فإنّ الثّقافة لا تستطيع الهروب من المشاكل والهموم الحقيقية للناس، ولا التنكّر لطموحاتهم وأحلامهم، كما أنّها خير معبّر عن الروابط الأساسية وتطلعات المستقبل أكثر مما ترتهن للطارئ والجزئي، كما تفعل السياسة غالبًا »[35]، إذًا فالعلاقة بين الفرد والثّقافة علاقة عضوية دينامية والثّقافة من صنع بيئة الأفراد أنفسهم فهي توجد في عقول الأفراد وتظهر صريحة في سلوكهم خلال قيامهم بنشاطاتهم في المجالات المختلفة وقد تتفاوت في درجة وضوحها، كما أن الثّقافة ليست قوة في حد ذاتها تعمل مستقلة عن وجود الأفراد فهي من صنع أفراد المجتمع وهي لا تدفع الإنسان إلى أن يكون سويًا أو غير سوي، بل يعتمد في ذلك على درجة وعي كل فرد بالمؤثرات الثّقافيّة وحيويتها يتحددان بمدى فاعلية أفرادها ونوع الوعي المتوافر لديهم.

الحواشي

(setondnE)

1 - وجيه فانوس ، إشارات من التثاقف العربي مع الغريب في القرن العشرين بيروت ، 2004 ، ص ، 25 .

2 - إبراهيم فضل الله ،التحدي الحضاري الغربي ، بين المثاقفة والتفاعل ، الدار العصامية ، بيروت ، 2012 ص، 145.

3 - محمد الكتاني ، الطراع بين القديم والجديد في الأدب العربي الحديث ، دار الثقافة ، ، الدار البيضاء ،1982 ص ، 172 .

4 - محمد الكتاني ، الصراع بين القديم والجديد في الأدب العربي الحديث ، دار الثقافة ، الدار البضاء ، ص 172

5 - خديجو شهاب،حقوق الإنسان في رويات عبد الرحمن منيف ،المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر ، لبنان 2009 ، ص ، 233 .

6 – تاريخ التعليم الحديث في مصر– سيد ابراهيم، ص 4، دار الثقافة، القاهرة، 1971.

7 – ينظر: تاريخ آداب اللغة العربية – جرجي زيدان – ص 13–12 – الجزء الرابع – دار الهلال.

8 – عصر التنوير العربي – فاروق أبو زيد – ص 15 – المؤسسة العربية للدراسات والنشر – ط 1 – بيروت 1978.

9 - من كتاب : رواد النهضة الأدبية في لبنان الحديث (1800-1900) - كمال اليازجي - ص 7 - مكتبة رأس بيروت - 1962.

10 - تاريخ التعليم الحديث في مصر - سيد ابراهيم الجيار - ص 33.

11 - تاريخ آداب اللغة العربية - زيدان - ج 4 - ص 13-12.

12 - تاريخ آداب اللغة العربية - ج 4 - ص 28-27.

13 - الفكر العربي المعاصر - أنور الجندي - ص 556-555 - الانكلو المصرية ودار المعرفة بالقاهرة (من دون سنة طبع).

14 - الأيام - طه حسين - ج 2 - ص 32 - دار المعارف - ج 3 - القاهرة 1972.

15 - الصراع بين القديم والجديد - الكتاني - ج 1 - ص 193.

16 - نازك الملائكة ، التجزيئية في المجتمع العربي ، دار العلم للملايين ، ط2 ، بيروت ، 1980 ، ص ، 12

17 - التحدي الحضاري الغربي بين المثاقفة والتفاعل ، إبراهيم فضل الله ، الدار العصامية ، لبنان ، بيروت 2012، ص 145 .

18 - عبد المنعم تليمة ، مقدمة في نظرية الأدب ، دار العودة ، بيروت ، ط 3 ، 1983 ، ص 124 .

19 - الفكر العربي في مئة سنة. من بحث بعنوان: «العوامل الفعالة في تكوين الفكر العربي الحديث» بقلم د. محمد يوسف نجم - والكتاب عبارة عن أبحاث «لجماعة من الأساتذة الجامعيين» - ص 42 - منشورات الجامعة الأميركية - بيروت 1967.

20 - المثقفون العرب والغرب (عصر النهضة 1875-1914) - هشام شرابي - ص 66 - دار النهار للنشر - بيروت - 1971.

21 - المرجع نفسه - ص 66.

22 - ينظر روايته «علم الدين» - في 3 أجزاء - طبع القاهرة - 1883.

23 - في كتابه «الساق على الساق» وفي تحريراته الصحفية في «الجوائب» - وكتابه «كشف المخبأ عن كنوز أوروبا» - وكتابه «الواسطة في معرفة أحوال مالطة».

24 - نذكر على سبيل المثال كتابي: «تخليص الابريز في تلخيص باريس» لرفاعة الطهطاوي و «علم الدين» لعلي مبارك.

25 - ينظر في هذا المجال كتاب: «الرحلة إلى الغرب والرحلة إلى الشرق» د. ناجي نجيب - دار الكلمة للنشر - بيروت 1981.

26 - الفكر العربي في مائة سنة - 49 جماعة من الأساتذة - من منشورات الجامعة الأميركية في بيروت - 1967.

27 - يراجع في هذا المجال كتاب: «في الأدب العربي الحديث» - سالم المعوش - ص 88-87 - منشورات الجامعة المفتوحة - ليبيا - 1993.

28 - تاريخ آداب اللغة العربية - جرجي زيدان - ج 4 - ص 204-166.

29 - نذكر في هذا المجال «الجوائب» للشدياق « والجامعة» لفرح أنطون «ومسامرات النديم» لعبد الله النديم «والهلال» لجرجي زيدان «والمقتطف» ليعقوب صروف.

30 – المحافظة والتجديد في النثر العربي في مائة عام (1940–1840) – أنور الجندي – ص 5 – مطبعة الرسالة 1961.

31 - الموسوعة العربية الميسرة ، ص ، 1729

32 - إبراهيم فضل الله ، التحدي الحضاري الغربي ، بين المثاقفة والتفاعل ، الدار العصامية ، بيروت ، 2012 ص ،172- 173

33 – ينظر: كتاب «الاتجاهات السياسية في العالم اعربي» – مجيد خدوري – ابتداء من ص 141 إلى 149.

34 – «زهرة العمر» – توفيق الحكيم – ص 169.

35 – المرجع نفسه – ص 118.

36 – قصة حياة –المازني – ص 127.

37 من مقدمة العقاد لديوان المازني – ج 1 – ص: ك وما بعدها.

38 – الاعترافات – ص: 6-5.

39 – في منزل الوحي – محمد حسين هيكل – ص 2 من المقدمة – القاهرة – ط 2 – 1936.

40 – مستقبل الثقافة في مصر – طه حسين – ص 55–54 – دار الكتب اللبنانية – بيروت 1973.

41 - التحدي الحضاري الغربي بين المثاقفة والتفاعل ، الدار العصامية ، إبراهيم فضل الله ، بيروت ، لبنان 2012 ، ص 150

42 – ينظر كتاب «حول قضايا التقريب والتجريب في الأدب العربي المعاصر» – عبد السلام محمد الشاذلي – دار الحداثة – بيروت – 1985 – وخصوصاً الصفحة 67 وما بعدها إلى الصفحة 74.

43 – الصراع بين القديم والحديث – د. الكتاني – ص 87.

44 – يراجع في هذا المجال كتاب «صورة القرى في الرواية العربية» صدر عن دار الرحاب – بيروت 1992

45 – طبعة دار القلم – بيروت.

46 – عن رواية ليوسف حبشي الأشقر.

47 - محمد علي مقلّد ، الشعر والصراع الأيديولوجي ، دار الآداب ، بيروت ، 1996 ، ص ، 41 .

48 - إشكالية العلاقة بين العرب والغرب ، مؤسسة الرحاب الحديثة ، سالم المعوش ، لبنان ، بيروت ، 2003 ص، 161 .

49 - سالم المعوش، إشكاليات العلاقة بين العرب والغرب، مؤسسة الرحاب الحديثة ، بيروت ، 2003 ، ص 152 .

50 - في الأدب الجاهلي ، طه حسين ، دار المعارف ، ص ، 59 .

51 - الشعر والوطنية في لبنان والبلاد العربية في مطلع النهضة ، وليم الخازن ، دار العلم للملايين ، بيروت، 1993 ، ط3 ، ص، 37 .

52 - عبد الرحمن حمّادي، أزمة الثقافة العربية المعاصرة ، مجلّة « المعرفة « عدد232 ، دمشق ، 1981 ص ، 196

53 - عبد الرحمن منيف، بين الثقافة والسياسة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، 2000 ، ص، 22 .

مكتبة البحث

1 – أبو زيد فاروق ، عصر التنوير العربي – المؤسسة العربية للدراسات والنشر – ط 1 – بيروت 1978.

2 – تليمة،عبد المنعم، مقدمة في نظرية الأدب ، دار العودة ، بيروت ، ط 3 ، 1983.

3 – الجندي، أنور، الفكر العربي المعاصر –الانكلو المصرية ودار المعرفة بالقاهرة (من دون سنة طبع).

4 – الجندي، أنور، المحافظة والتجديد في النثر العربي في مائة عام (1940–1840) – مطبعة الرسالة 1961.

5 – الجيار، إبراهيم سيد ، تاريخ التعليم الحديث في مصر.

6 – حسين، طه، في الأدب الجاهلي ، دار المعارف.

7 – حسين طه، الأيام – ج 2 –دار المعارف – ج 3 – القاهرة 1972.

8 – حسين، طه، مستقبل الثقافة في مصر – دار الكتب اللبنانية – بيروت 1973.

9 – الحكيم ، توفيق، «زهرة العمر» .

10 – حمّادي، عبد الرحمن، أزمة الثقافة العربية المعاصرة، مجلّة « المعرفة» عدد 232، دمشق، 1981.

11 – الخازن، وليم، الشعر والوطنية في لبنان والبلاد العربية في مطلع النهضة ، دار العلم للملايين بيروت، 1993 ، ط3.

12 – خدوري، مجيد، كتاب «الاتجاهات السياسية في العالم العربي».

13 – زيدان، جرجي، تاريخ آداب اللغة العربية – الجزء الرابع – دار الهلال.

14 – سيد، إبراهيم ، تاريخ التعليم الحديث في مصر– دار الثقافة، القاهرة، 1971.

15 – الشاذلي، محمد عبدالسلام، «حول قضايا التقريب والتجريب في الأدب العربي المعاصر»– دار الحداثة – بيروت – 1985.

16 – شرابي، هشام ، المثقفون العرب والغرب (عصر النهضة 1914–1875) دار النهار للنشر – بيروت – 1971.

17 – شهاب ،خديجة، حقوق الإنسان في رويات عبد الرحمن منيف ،المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، لبنان ، 2009.

18 – الطهطاوي، رفاعة ، ومبارك على ، نذكر على سبيل المثال كتابي: «تخليص الابريز في تلخيص باريس» و«علم الدين»

19 – فانوس، وجيه ، إشارات من التثاقف العربي مع الغريب في القرن العشرين ، بيروت ، 2004.

20 – فضل الله ،إبراهيم، التحدي الحضاري الغربي ، بين المثاقفة والتفاعل ، الدار العصامية ، بيروت ، 2012.

21 – الفكر العربي في مائة سنة –جماعة من الأساتذة – من منشورات الجامعة الأميركية في بيروت – 1967.

22 – الكتاني، محمد، الصراع بين القديم والجديد في الأدب العربي الحديث ، دار الثقافة ، الدار البيضاء 1982.

23 – المازني، قصة حياة.

24 – المعوش، سالم ، «في الأدب العربي الحديث» – منشورات الجامعة المفتوحة – ليبيا – 1993.

25 – المعوش، سالم ، إشكاليات العلاقة بين العرب والغرب ، مؤسسة الرحاب الحديثة ، بيروت، 2003.

26 – مقدمة العقاد لديوان المازني –ج1.

27 – مقلد، علي محمد ، الشعر والصراع الأيديولوجي ، دار الآداب ، بيروت ، 1996.

28 – الملائكة، نازك ، التجزيئية في المجتمع العربي ، دار العلم للملايين ، ط2 ، بيروت ، 1980.

29 – منيف، عبد الرحمن ، بين الثقافة والسياسة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، 2000.

30 – الموسوعة العربية الميسرة.

31 – نجم، يوسف محمد ، الفكر العربي في مئة سنة. من بحث بعنوان: «العوامل الفعالة في تكوين الفكر العربي الحديث» – والكتاب عبارة عن أبحاث «لجماعة من الأساتذة الجامعيين» – منشورات الجامعة الأميركية – بيروت 1967.

32 – نجيب ناجي،» الرحلة إلى الغرب والرحلة إلى الشرق» – دار الكلمة للنشر – بيروت 1981.

33 – هيكل، حسين محمد ، في منزل الوحي –القاهرة – ط 2 – 1936.

34 – اليازجي، كمال ، رواد النهضة الأدبية في لبنان الحديث (1900–1800) – مكتبة رأس بيروت – 1962.

الدّولرة والفساد الإداريّ والماليّ وآثارها الاقتصاديّة والاجتماعيّة في لبنان

أحمد فيصل حمزة[1]

يعدّ الدّولار العملة المؤثرة في النّظام الدّوليّ والمؤسّسات المصرفيّة العالميّة، كما يؤثّر في درجة السيولة العالميّة، وترتبط عملات العديد من الدّول الصّناعيّة بالدّولار، أو ببعض العملات الوازنة التي يشكّل الدّولار فيها وزنًا نسبيا كبيرا، فنظرا للمكانة التي يحتلها الدّولار كعملة تسعير لأكبر المبادلات التجاريّة العالميّة، كان من الطّبيعيّ أن تحتل العملة الخضراء (الدّولار) المرتبة الأولى من حيث الاستخدام الدّوليّ كعملة احتياط، أو في المبادلات التجاريّة التي تتفاوت نسبة نشاطها بين دول المركز (الولايات المتحدة الأمريكيّة والاتحاد الأوروبي واليابان) من جهة، والدّول الإقليمية التي تدور في فلكها، أو التي أنشأت معاهدات تجاريّة وأمنية من جهة أخرى، فالولايات المتحدة الأمريكيّة قد تبوأت مركز الصدارة في الاقتصاد العالمي وباتت الدّولة العظمى على الصعيدين السّياسيّ والعسكري، كما باتت عملتها الأداة الأكثر فعاليّة في المبادلات التجاريّة العالميّة، وعملتها الوحيدة القادرة على منافسة الذهب، والجدير بالذّكر أن ثلث الكتلة النّقديّة من الدّولار يجري تداوله داخل الولايات المتحدة، والثلثين الباقيين يتداولان في سائر أنحاء العالم، وبالنسبة للمبادلات التجاريّة في حوض البحر المتوسط ودول الخليج فمن المتوقع أن يتوسع أكثر استخدام الدّولار في الميدان التّجاريّ على حساب الأورو وذلك لارتباط اقتصاد هذه الدّول بنسبة أكبر مع دول منطقة الدّولار على مناطق العالم .

وباعتبار أن أغلب إجمالي الصادرات اللّبنانيّة هي من المنتوجات الصّناعيّة كالمعادن الثمينة ومصنوعاتها، ومنتوجات صناعة الأغذية، ومنتوجات الصّناعة الكيماويّة بالإضافة إلى بعض المنتوجات الزراعية كالتفاح والعنب .... وهي تسعر بالدّولار الأمريكيّ، كما أن الاقتصاد اللّبنانيّ من بين الاقتصاديّات المرتبطة عضويًا بالتجارة الخارجيّة وبمعدلات متفاوتة نسبيا بين منطقة الدّولار ومنطقة الأورو، ونتيجة لاختلاف وتنوع العملات المشكلة لكل من المديونية الدّاخليّة والخارجيّة واحتياطات الصّرف، فإن الاقتصاد اللّبنانيّ من بين البلدان الأكثر تأثرا بالتقلبات المستمرة لسعر صرف الدّولار الأمريكيّ، وبخاصة في الفترة الأخيرة (أواخر سنة 2019 م) التي عرفت تدهورا سريعا للاقتصاد وتضخمًا كبيرًا للعملة الوطنيّة أمام الدّولار الأمريكيّ (8000 ل.ل. مقابل الدّولار الواحد)، وهو ما دفعنا إلى دراسة موضوع الدّولرة وعدم استقرار النقد، وأثر الدّولار على الاقتصاد اللّبنانيّ والمجتمع .

أهمية البحث :

تستمد هذه الدّراسة أهميتها من خلال الاهتمام المتزايد لسعر الصّرف، وبخاصة بعد الهزات المتتالية التي تعرضت لها العملة الوطنيّة، وتراجعت قيمتها أمام الدّولار الأمريكيّ، وما ترتب على ذلك من نتائج وتغيير في تدفق العملة الصعبة إلى الأسواق، وفي عمليات البيع والشراء ومستوى الأجور وتبدّل الأسعار، وانعكاس ذلك على المستوى الاجتماعيّ والمعيشيّ في البلد، وقد أثارت هذه التغيرات المتوقعة العديد من التّساؤلات والحيرة لدى بعض الخبراء والمحللين والاقتصاديّين الذين وضعوا العديد من المقالات والتّصاريح التي أرادوا من خلالها تبيان الواقع الاقتصاديّ في البلد، والأسباب القاهرة التي أوصلت الاقتصاد اللّبنانيّ إلى الحضيض، مع ذكر بعض الحلول التي من الممكن أن توقف التّدهور

(1) طالب دكتوراه – الجامعة اللبنانية – قسم الجغرافيا

الاقتصاديّ الحاصل في لبنان .

أهداف البحث :

نهدف من خلال هذا البحث إلى توضيح موضوع الدّولار وعدم استقرار النقد منذ فترة ارتفاع حدة الاحتجاجات الشّعبيّة في مناطق مختلفة في لبنان، في تشرين الثّاني 2019 م، وأثره على الاقتصاد اللّبنانيّ بشكل خاص، وأسباب انخفاض قيمة العملة اللّبنانيّة أمام الدّولار، والنتائج التي ترتبت على هذا التحول المفاجئ في قيمة العملة، كما نهدف من خلال هذه الدراسة أيضًا إلى توضيح آثار التقلبات في أسعار صرف الدّولار على الاقتصاد اللّبنانيّ من خلال رصيد الميزان التّجاريّ، فنتيجة استخدام عملة الدّولار في تسعير الصادرات والواردات، واختلاف وتنوع العملات المشكلة للمديونيّة الدّاخليّة والخارجيّة واحتياطات الصّرف وسبل التقليل من حدتها، يمكننا طرح بعض التساؤلات التي تحدد **إشكالية البحث**:

- ما هي الأسباب التي تدفع بعض الدّول لدولرة اقتصادها جزئيا ً أو كليا ً ؟
- ما هي أسباب ونتائج تقلبات سعر صرف الدّولار الأمريكيّ، وأثرها على المجتمع والاقتصاد اللّبنانيّ؟
- ما هو دور الدّولار في النّظام النّقديّ اللّبنانيّ ؟
- ما هي الحلول المقترحة لعلاج تقلّبات صرف الدّولار بالنسبة للاقتصاد اللّبنانيّ ؟

فرضيّة البحث .

أما الفرضيّات التي اعتمدت للإجابة على هذه التّساؤلات فهي كالتالي :

- يعمل نظام صرف الدّولار وتراكمه على دعم بنية النّظام النّقديّ وتقليل الأزمات النّقديّة .
- التخبط الحاصل في الأداء السّياسيّ يؤخر الحلول المتوقعة للنهوض من الأزمة الاقتصاديّة الحادة .
- يعتبر ثقل الدّولار في المديونيّة الدّاخليّة والخارجيّة، وفي التجارة الدّوليّة نتيجة تلقائية لنوعيةٍ الصادرات، والسياسة المنتهجة في الاستدانة وما يترتب عليها من فوائد مالية ضخمة، محدثة ً تراكمًا متزايدًا للفوائد، تضع الميزانية تحت وطأة العجز الماليّ، وتُجبر الدّولة في كثير من الأحيان للتّخلّف عن سداد الدّين بشكل نظامي وضمن الأوقات المحددة لها .

1 – نشأة الدّولار .

يعد الدّولار أقوى العملات التي تسيطر على الساحة الدّوليّة رغم التحولات التي شهدها، فهو العملة المحورية التي تسيطر على الاقتصاد العالمي، ففي سنة 1775 م أقر الكونغرس الأمريكيّ خلق العملة لتمويل نفقات الحرب التحريرية، وتم إصدار أوراق نقدية أطلق عليها اسم le continental هذه الأخيرة تعرضت لانخفاض سريع في قيمتها ما أدى إلى عدم قبولها في التداول، وفي سنة 1785 م فرض الدّولار كعملة واحدة لاتحاد الولايات الأمريكيّة، وفي 2 أبريل 1792 م تم تأسيس النّظام النّقديّ الأمريكيّ حيث بدأ صك العملة المعدنية بولاية فيلادلفيا عام 1793 م، وكان دافيدرا ينهوس أول مدير

لدار صك العملة[1] وبموجب الدستور الصادر سنة 1789 م تم إصدار الأوراق النّقديّة الأمريكيّة، وبين فترة (1861– 1973 م) أعطيت تراخيص ل 1600 بنك خاص لإصدار الأوراق النّقديّة حيث تم وضع حوالي 7000 ورقة نقدية بفئات مختلفة، وفي سنة 1913 م تم التّصويت على نظام الخزينة الفدراليّة وهذا ما أعطى الحق للبنوك الفدراليّة لإصدار العملة الأمريكيّة، وفي 1914م[2] بدأت البنوك الفدراليّة في إصدار الأوراق النّقديّة، هذه التّواريخ تحصر محطات أو أنواع أنظمة الإصدار التي مرت على الدّولار الأمريكيّ، والجدير بالذّكر أن العملة الأمريكيّة تمتاز عن غيرها من العملات بكونها منتجة بأسلوب خاص، فهي تحمل عددًا من الأرقام والحروف المرمزة والأختام والتّوقيعات التي تجعلها مميزة بصفاتها الأساسية التي تحملها، بالإضافة إلى كونها مقاسًا واحدًا ولونًا متماثلًا لكل فئات عملتها.

1 – مفاهيم الدّولرة ومقاييسها :

يقصد من مصطلح الدّولرة بمعناه العام حيازة واستخدام الوحدات الاقتصاديّة المحليّة في دولة ما العملات الأجنبية (عادة ما تكون الدّولار الأمريكيّ) بالتّوازي أو بدلًا عن العملات المحليّة للقيام بجزء أو جميع وظائف النّقود الأساسية، (Zoryan، 2005 ، 65–41) (Uzun 2005،4) وبمعنى عام أكثر تحديدًا هو احتفاظهم بجزء أو بكلّ مفردات ثرواتهم بشكل عملة أجنبية أو أصول مقومة بعملة أجنبية[3].

يوجد عدة أنواع من الدّولرة، ونظرًا لتباين مدلولات الدّولرة بتباين مضمونها وأبعادها...، من الممكن تصنيف هذه الظاهرة بثلاثة أنواع رئيسية هي:

أ- الدّولرة الرّسميّة أو الكاملة: تعني الاستبدال الكامل وبصورة رسميّة للعملة المحليّة بالعملة الأجنبية، كما هو الحال في الاكوادور بدءا من عام 2000 م، وفي السلفادور وكواتيمالا بدءا من عام 2001م.

ب- الدّولرة غير الرّسميّة أو ما تعرف بالدّولرة الجزئية: حيث تستخدم العملة بشكل واسع في المعاملات والصّفقات والعقود اللّبنانيّة التي تمارسها الوحدات الاقتصاديّة الخاصة (القطاع الخاص) مع بقاء العملة المحليّة كعملة رسميّة قانونية وحيدة، كما هو الحال في معظم بلدان أمريكا اللاتينية كالمكسيك والأرجنتين والبيرو... ولبنان حاليًا .

ج- الدّولرة شبه الرّسميّة: والتي تشير إلى استخدام العملات الأجنبية إلى جانب العملة المحليّة وبحكم القانون للقيام بالوظائف الأساسية للنقود، كما هو الحال في هاييتي ولاوس وكمبودياKessy (5–2011،4)[4].

(1) فاطمة الزهراء خبازي، النظام النقدي الدولي المنافسة أورو– دولار، دار أحيازوري العلمية للنشر والتوزيع 2013 ، ص 222 .

(2) – المرجع نفسه، ص 223.

(3) – بشار أحمد العراقي ، الدولرة Dollarization الأسباب والنتائج . دار النشر : المركز الديمقراطي العربي، برلين – ألمانيا 2017 ، ص 5 .

(4) – المرجع السّابق ص 6 .

فمهما تباينت مفاهيم الدّولرة بشكل أو بآخر فإنها تعكس دولرة حقيقية ضمن الوحدة الاقتصاديّة، وضمن ما يؤديه القطاع الخاص الذي يعتبر محركاً رئيسيًّا للدورة الاقتصاديّة، حيث يتضمّن استخدام العملة الأجنبيّة كأداة تقييم وقياس لمقدار الأجور وأسعار السّلع والخدمات والعقود الحقيقية المحليّة في السّوق السّوداء والتي تحدث بالاستناد إليه معظم المبادلات التجاريّة والمعاملات غير الرّسميّة، في الوقت الذي يبقى فيه سعر الصّرف الرّسميّ لقطاعات معينة تحدّدها الدّولة .

2 – أسباب الدّولرة:

تشير معظم الدّراسات الاقتصاديّة إلى أن فقدان ثقة الوحدات الاقتصاديّة، من شركات وفنادق ومستشفيات ومؤسسات تجاريّة...، المقيمة بالعملة المحليّة، المنطلق الأساس الذي استندت إليه معظم الدّراسات الاقتصاديّة والماليّة في تحديد وتفسير العوامل المحفزة لبروز ظاهرة الدّولرة وانتشارها في غالبية دول العالم النّامي وخصوصًا بلدان أمريكا اللاتينيّة وبلدان التّحوّل الاقتصاديّ، واقتصاديّات الأسواق النّاشئة التي يرتبط بعضها بمتغيرات الاقتصاد الكلي كالمستويات المرتفعة للتّضخم ومعدلات تذبذبها(1)، ومن الممكن تلخيص أهم العوامل المحفزة لنشوء ونمو ظاهرة الدّولرة بتصنيفاتها المتعدّدة وتفرعاتها المختلفة بما يلي:

<u>3 – 1 معدلات التّضخّم وتقلّباته</u> : يكاد يجمع أغلب علماء الاقتصاد والمال أمثال Daniel (2001) Savastano (1996)، و(1992) Quidotti &Rodriguez، (2005) Rajan&Tokatlidis، (2011) Serdaoglu و...، وآخرون على أنّ التّاريخ الطويل لارتفاع معدلات التّضخّم وتقلبها يعدان من أهم العوامل المحفزة للوحدات الاقتصاديّة للاتّجاه نحو استخدام العملة الأجنبية كبديل عن العملة المحليّة للقيام بجزء أو بكلّ وظائف النّقود، ومن ثم التهيئة لظهور وانتشار ظاهرة الدّولرة، وعليه فالدّولرة وفقًا لـ (2005) Levy Yeyati ما هي إلا انعكاس يعانيه الاقتصاد من تجاوز معدّلات تضخمه وخلال الفترات السابقة لمستوياته المتوسطة، أكثر من كونه انعكاسًا للمعدلات الحالية، فالتّضخّم من أكبر الاصطلاحات الاقتصاديّة شيوعًا غير أنّه على الرّغم من شيوع استخدام هذا المصطلح فإنه لا يوجد اتفاق بين الاقتصاديّين بشأن تعريفه .

يرجع ذلك إلى انقسام الرأي حول تحديد مفهوم التّضخّم، حيث يستخدم هذا الاصطلاح لوصف عدد من الحالات المختلفة مثل: الارتفاع المفرط في المستوى العام للأسعار – تضخم الدخل النّقديّ أو عنصر من عناصر الدخل الفردي مثل الأجور أو الأرباح – ارتفاع التكاليف – الإفراط في خلق الأرصدة النّقديّة(2)، فالتّضخّم عبارة عن ارتفاع مستمر ومؤثر في المستوى العام للأسعار وعليه فإنّ الزيادة المؤقتة لا تعدّ تضخمًا ويجب ملاحظة أنّ التّضخّم يعمل على تقليل القدرة الشّرائيّة للأفراد « كمية السِّلع والخدمات التي يمكن شراؤها في حدود الدخل المتاح، حيث أن التّضخّم يمثل ارتفاعاً مستمراً في أسعار السّلع والخدمات»، ففي لبنان تسارعت وتيرة التّضخّم بشكل ملحوظ منذ أواخر تشرين الثاني 2019 م، فبلغ سعر صرف الدّولار في السّوق الموازية (السّوق السّوداء قرابة 7400 ل.ل. في 27/8/2020 م، ووصل في فترة سابقة من شهر تموز الماضي في نفس السنة إلى 9000 ل.ل. بحسب متعاملين في السّوق غير الرّسميّة، مقابل 1510 ل.ل. في السّوق الرّسميّة، وقد وضعت الحكومة اللّبنانيّة لاحقاً تسعيرة رسميّة للدّولار، على أن يكون 3850 ل.ل. للشراء، و3950 ل.ل.

(1) – المرجع نفسه ص 11 .

(2) – https://:ar.wikipedia.org/wiki/ ، تاريخ الزيارة : الاثنين الواقع في 16/11/2020 ، الساعة: 7 م .

للمبيع، وبهذه الحال يصبح هناك ثلاثة أنواع من الدّولار الذي يتعامل به في مجالات مختلفة في النشاط البشري والأسواق.

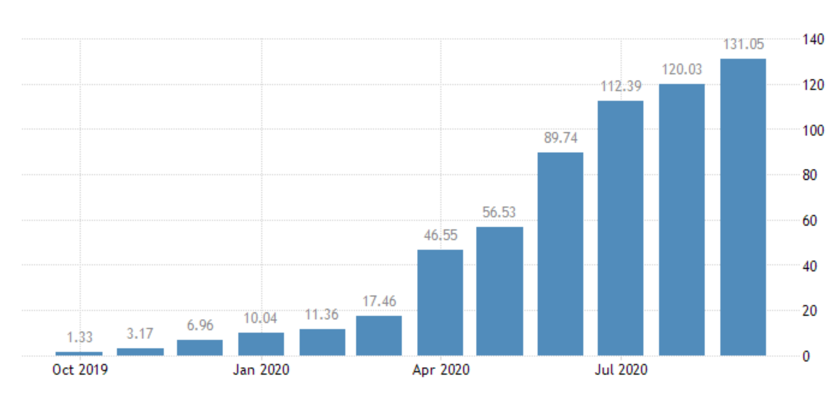
انتهجت الحكومة اللّبنانيّة سياسة اقتصاديّة استثنائيّة قامت على مبدأ دعم بعض المواد الأساسيّة مثل الخبز والوقود والأدوية، وعلى الرّغم من هذا الدّعم الحاصل فقد علت الأصوات من بعض الجهات الرّسميّة التي حاولت توصيل رسالة إلى الشّعب اللّبنانيّ للتملّص من رفع الدّعم عن هذه المواد بسبب ضعف التّموين وتراجع الاحتياطيّ النّقديّ في مصرف لبنان، وذلك عندما أبلغ رياض سلامة حاكم مصرف لبنان، رئيس الجمهوريّة ميشال عون بهذا الأمر، لاتخاذ الإجراءات المناسبة لتأمين المبلغ الكافي بالدّولار، لدعم تلك المواد التي يعد رفع أسعارها مشكلة كبرى عند شريحة واسعة من اللّبنانيّين .

إنّ ارتفاع سعر الصّرف يعد من العوامل الأساسيّة في زيادة نسبة التّضخّم، بالإضافة إلى زيادة المعروض النّقديّ، فكلما زاد المعروض النّقديّ وقررت الحكومة طبع المزيد من الأموال قلّت قيمة العملة، لأنّ ذلك يعني المزيد من الأموال مع وجود نفس الكمية من السّلع، ويؤدّي ذلك إلى زيادة الطّلب على السّلع وبالتالي إلى ارتفاع الأسعار، ويتوقع محللون أن يزداد الوضع الماليّ سوءًا قبل أن يتحسن، حيث فقدت العملة الوطنيّة 85% من قيمتها، يضاف إلى ذلك موجة ثانية من فيروس كورونا مع فقدان المزيد من الناس لوظائفهم.

يتّجه لبنان نحو تحقيق رقم قياسيّ جديد فيما يتعلق بالتّضخّم، حيث يقف على بعد أسابيع من تضخم مفرط رسمي وفي حال حدوث هذا الأمر سيكون أول تضخم مفرط يحدث على الإطلاق في الشرق الأوسط والمرة ال 61 في التّاريخ، وبسبب سنوات من سوء الإدارة يشهد لبنان أسوأ انهيار اقتصاديّ منذ عقود يتزامن مع شح الدّولار وتوقف المصارف عن تزويد المودعين بأموالهم بالدّولار، وجاءت جائحة كورونا لتزيد الأوضاع سوءًا[1] فالأزمة الاقتصاديّة في لبنان تسبّبت في جعل قرابة نصف سكان لبنان تحت خط الفقر وخسرت الليرة اللّبنانيّة 85 % من قيمتها – عشرات الآلاف من اللّبنانيّين فقدوا وظائفهم أو جزءًا من رواتبهم، الأمر الذي أدّى إلى رفع معدلات البطالة بحسب إحصاءات رسميّة إلى أكثر من 35 % ، مئات العاملات في المنازل يلقين في الشّوارع في ظل الانهيار الاقتصاديّ غير المسبوق، وعدم أخذ رواتبهن منذ كانون الثاني 2019 م بسبب المشاكل الماليّة، وطبقاً لستيف إتش هانكي، أستاذ الاقتصاد في جامعة جونز هوبكنز، فإن لبنان على بعد أسابيع من تضخم مفرط رسمي، حيث يقول إنّه حال حدوث هذا الأمر سيكون أول تضخّم مفرط يحدث على الإطلاق في الشرق الأوسط، ويضيف أنّ التّضخّم اللّبنانيّ أكثر من 500 % علىٍ أساس سنوي، و124 % مقارنة بالشهر الماضي، ويوضح هانكي أن لبنان في دوامة الموتٍ محذراً من وضع مشابه لفينزويلا التي يقول إنّها الدّولة الوحيدة في العالم التي تشهد تضخمًا مفرطاً حاليًا[2].

(1) – https://al-ain.com/article/lebanon-economy-coronavirus-domestic-migrant، تاريخ الزيارة: الاثنين الواقع في 16/11/2020، الساعة 11 م.

(2) – https://arabi21.com/story/ ، تاريخ الزيارة الثلاثاء الواقع في 17/11/2020 م، الساعة 3 م .



رسم بياني رقم (1) : تطور معدلات التّضخّم في لبنان لسنة 2020 م[1].

تتّجه العديد من الدّول إلى دولرة [2] اقتصادها بشكل جزئي أو كلي كما حصل في بعض دول العالم مثل لبنان في فترة التسعينيات عندما تمت دولرة الاقتصاد بشكل جزئي، وكما حصل في الإكوادور سنة 2000م بعدما قامت بدولرة اقتصادها بشكل كليّ، وقد نجحت في القضاء على التّضخّم من خلال إزالة عملتها الوطنيّة لصالح الدّولار، هذه المشكلة (التّضخّم) على الرغم من تخطيها بشكل كبير خلال فترة التّسعينيات، إلا أنّها عادت إلى الواجهة الاقتصاديّة من جديد في لبنان، نتيجة عدة أسباب سياسيّة واقتصاديّة عرقلت استمراريّة النجاح الاقتصاديّ، وتثبيت سعر الصّرف الذي تم بعد سنة 1992 م.

لقد عرف لبنان بداية عام 1984م تجربة اقتصاديّة جديدة، أتت نتيجة التدهور الحاصل في بنية الاقتصاد اللّبنانيّ، حيث ارتفع سعر صرف الليرة الوطنيّة أمام الدّولار الأمريكيّ من 6.8 ليرة لبنانية للدولار الواحد أواسط عامٍ 1984 م، إلى حوالي 1800 ليرة لبنانية / نهاية عام 1992 م، فتضاعفت الأسعار بنسبة 11 ضعفا بين هذين التّاريخين، وانخفضت الأجور بشكل كبير سنة 1992م.

تم تثبيت سعر الصّرف الرّسميّ للعملة اللّبنانيّةٍ بنهاية العام 1992 مٍ، ونجم عن ذلك خفض لمعدلات التّضخّم الذي بقي معدله الوسطي مستقرا بنسبة 5.1 % سنويا حتى سنة 2001 م، وقد سجلت نسبة 2.90 % حسب دراسة مؤشّر أسعار الاستهلاك الصادرة عن إدارة الإحصاء المركزي، « وأوضحت البيانات الصادرة عن إدارة الإحصاء المركزي أن أسعار المستهلكين ارتفعت بنسبة 112.4 % في يوليو على أساس سنويّ، مقابل أقل من 90% في يونيو 2020 م، وبلغ معدل الارتفاع في تموز / يوليو على أساس شهري 11.42 % ووفق لوكالة « بلونبرج » للأنباء فإن معدلات الأسعار

(1) – https://ar.tradingeconomics.com/lebanon/cpi-inflation ، تاريخ الزيارة : الثلاثاء الواقع 17/11/2020 . الساعة 11 م .

(2) – مصطلح الدولرة: يعنى الهروب من #العملة الوطنية التي تعانى من فقدان لوظائفها الأساسية، واللجوء للدولار #الأمريكى، أو لأي عملة قابلة للتحويل، كملاذ آمن لتخزين واكتناز القيمة، وأداة لتحقيق أرباح قدرية نتيجة للارتفاع المتوقع في سعر #الدولار أمام العملة الوطنية. ومن المعلوم أن هذه الظاهرة تنتشر في أغلب الدول النامية ومنها #سوريا نتيجة معاناتها فجوات اقتصادية./ المرجع : https://7al.net/2017/10/06/ ، تاريخ الزيارة الجمعة الواقع في 13/11/2020م ، الساعة : 10 م .

ارتفعت إلى مستويات لم يتم تسجيلها منذ أعقاب الحرب الأهلية قبل ثلاثة عقود، وتأتي الارتفاعات نتيجة للتراجع الحاد لقيمة العملة الوطنيّة في السّوق السّوداء، الأمر الذي جعل الواردات باهظة التكلفة، مع استمرار فشل السّياسيّين في الاتفاق على طريقة لمعالجة الأزمات الاقتصاديّة والماليّة رغم الانفجار المدمر الذي شهدته بيروت في وقت سابق من الشهر الحالي، وقد ارتفعت أسعار المياه للمنازل والكهرباء والغاز وأنواع الوقود الأخرى بنسبة 11.6 % في ظل إبقاء الحكومة على دعم المنتجات البترولية»[1].

تعد هذه الحقبة بمثابة انفجار اقتصاديّ نتيجة الضغط والاحتقان الذي كان يعاني منه لبنان منذ أواخر سنة 2010 م، وقد ميّز فترة ما قبل الاحتقان الاقتصاديّ، مسألة نمو الدّين العام بشكل كبير، بالإضافة إلى مشكلة فائدة الدّين (خدمة الدّين) التي أصبحت من أبرز العوامل المساهمة في نمو الدّين العام، وقد عجزت الحكومات التي تعاقبت منذ سنة 1992 م حتى يومنا هذا، عن محاصرة هذا العامل للتخفيف من حدته، وإيجاد سقف محدد يقف عنده نمو الدّين العام، الذي سجل 91.642 مليار دولار في 31 كانون الأول 2019 م [2] ، يضاف إليه الالتزامات المترتبة على الدّولة غير المدفوعة لصالح الضمان الاجتماعيّ (ما يعادل حوالي 2.2 ؟دولار)، ولصالح مؤسسة ضمان الودائع ولصالح المتعهدين والمستشفيات، وتعويضات استملاكات و...، والمقدرة كلها بحوالي 5 مليارات دولار، هذا الواقع أدخل لبنان مرة جديدة في المعاناة الاقتصاديّة التي عرفها خلال حقبة الثمانينات السّوداء، حيث شهد انهيارا في سعر صرف العملة الوطنيّة، ونشوء تضخم كبير فيها، أفقدت معها مداخيل اللّبنانيّين القدرة الشّرائيّة التي اكتسبتها خلال فترة التّسعينيّات.

3 – 2 تقلبات أسعار الصّرف : تشترك تقلبات أسعار الصّرف مع ارتفاع وتقلب معدلات التّضخّم في معظم الأحيان وتتماثل معها في الأهمية، لكنها تختلف عنها في الطّبيعة واتّجاه التأثير، لكن التّضخّم بأوجهه المتعددة يرتبط ارتباطا وثيقًا بسعر الصّرف، ويتأثر به تأثيرا مباشرا في تقلباته، لذلك فإن الوحدات الاقتصاديّة عند شعورها بالتقلبات الشديدة في سعر صرف العملة المحليّة، واتجاهها المستمر نحو الانخفاض الحاد، يدفعها إلى أخذ الحيطة على موجوداتها السّلعية والنّقديّة (العملة المحلِيّة) ومحاولة تبديلها كلها أو جزء منها إلى دولار، أو بدائل عنها بالعملات الأجنبية الأكثر استقرارا في السّوق، هذا الانخفاض في سعر الصّرف سيمارس تأثيره في ارتفاع معدلات الدّولرة بشكل أو بآخر، وذلك من خلال خفض ما هو موجود بالعملة الوطنيّة، وإن بقيت قيمتها ثابتة أمام الدّولار، بالإضافة إلى أن انخفاض قيمة العملة الوطنيّة سيؤدي مباشرة إلى ارتفاع أسعار السّلع والخدمات سواء المستوردة منها أوالمحليّة، هذا الأمر أحدث تغيرات جذرية في أسعار السّلع في لبنان حيث تضاعفت بمستويات متقاربة قياسا على سعر الدّولار في السّوق السّوداء الذي ارتفع إلى أكثر من 6 أضعاف بعدما وصل إلى ما يزيد عن 9 آلاف ليرة لبنانية في تموز 2020، كل ذلك دفع بالوحدات الاقتصاديّة عند ممارسة عمليات البيع والشراء إلى تتبع عمليات سعر صرف الدّولار، من أجل المحافظة على رساميلهم، وتمكنهم من شراء سلع أخرى من السّوق السّوداء، بالوقت الذي يحصل فيه الكثير من التلاعب في الأسعار من بعض التجار، والذين أصبحوا يبيعون الناس بأسعار عشوائية وخيالية، ومحاولة إقناع المستهلك وإيهامه بإمكانية نفاذ الكمية وفقدانها من السّوق، وبخاصة بعد انفجار المرفأ وحدوث الكارثة

(1) – https://www.aleqt.com/2020/08/26/article_1906111.html ، تاريخ الزيارة : الأحد الواقع في 15/11/2020 م ، الساعة: 11 م .

(2)https://:www.aljoumhouria.com/ar/news/ –، تاريخ الزيارة الأحد الواقع في 14/11/2020م، الساعة 11.30م .

البيئية والإنسانية والاقتصاديّة التي أثرت في كل لبنان، فالهبوط المرعب لليرة اللّبنانيّة، التي ترتب عليها تضخم كبير في الأسعار والمداخيل والصّرف، أتت نتيجة ثلاثة أسباب :

أ- فقدان الثقة بالعملة الوطنيّة: تراجعت ثقة اللّبنانيّين بالعملة الوطنيّة منذ أواخر سنة 2019 م بعد التراجع المتسارع في الحالة الاقتصاديّة، وانطلاق الاحتجاجات الشعبية في مناطق مختلفة من لبنان، الأمر الذي أدى إلى خلق حالة من التخوف على تدني سعر العملة الوطنيّة، وبالتالي تدافع الناس إلى شراء الدّولار ومحاولة استبدال ودائعهم بالعملة الأجنبية .

ب- سياسية البنوك: لقد وضعت البنوك العاملة في السّوق المحليّة سياسة مالية بما يخص سحب الدّولار من المصارف، فأصبح العديد من المودعين غير قادرين على سحب أموالهم بعد فرض قيود قاسية على أموال النّاس المودعة بالعملة الأجنبية، الأمر الذي أدى إلى اختفاء الدّولار بعد الاحتفاظ به إمّا في خزائن الشّركات والبنوك، أو في خزائن الناس في البيوت.

ت- عمليات تهريب الدّولار: حصلت عدة محاولات ضغط على حاكم مصرف لبنان من قبل السّياسيّين وأركان الدّولة اللّبنانيّة، من أجل ضخ الدّولار بكميات كافية في السّوق اللّبنانيّة بعد اختفائه منها، وذلك لتحريك العجلة الاقتصاديّة وتحسين وضع صرف الليرة اللّبنانيّة والتقليل من حدة التّضخّم الحاصل، كانت تلك الضغوط تواجه بتصاريح من الحاكم وبعض الاقتصاديّين والسّياسيّين المعارضين بإظهار تخوّفهم من عمليات تهريب الدّولار وبعض السّلع المدولرة (كالنفط) أو إعادة جمعه ووضعه في خزائن مقفلة دون فائدة اقتصاديّة تذكر، ويبقى ما يدعو للتفاؤل والاطمئنان بشكل نسبي، وهو وجود سيولة أجنبية تقدر بحوالي (30مليار دولار وقرابة 280طنا من الذهب بحسب أرقام مجلس الذهب العالميّة [1]) .

إنّ هذه التحركات المفاجئة والكبيرة لأسعار الصّرف باتجاه الأسفل، وما أحدثته من تدهور في قيمة الموجودات المودعة في البنوك بالعملة المحليّة، أحدثت تغييرًا كبيرًا في المبادلات والتحرّكات الماليّة، بالإضافة إلى الخسائر الكبيرة في قيمة هذه الودائع، وعدم إمكانية المودع السحب من المصرف إلا بالسقف الذي يحدده له وبالعملة المحليّة، مع استحالة السّحب بالدّولار الأمريكيّ بسبب اشتداد الأزمة الماليّة والاقتصاديّة في لبنان، وتجدر الإشارة إلى أنّ درجة الدّولرة لها تأثير مباشر في تقلبات سعر الصّرف، وبخاصة الدّولرة الجزئية (كما في لبنان) التي يكون تأثيرها أعلى من الدّولرة الكلية، بالمقابل فإن الدّول التي تتبنى دولرة اقتصادها كليا تفقد جزءًا كبيرًا من قدرتها على ضبط سياستها الماليّة وإدارتها بشكل سليم، لكنها تستطيع بالمقابل المحافظة على الاستقرار في أسعار الصّرف والسّلع ومختلف الخدمات...

3 - 3 الاختلاف بين أسعار الفائدة: تعتمد الوحدات الاقتصاديّة عند اتخاذها لقرار الاحتفاظ بأموالها في البنوك على معيار المفاضلة، سواء كانت هذه الأموال بالعملة المحليّة أو بالعملة الأجنبية، وما يترتب على ذلك من اختلاف وتباين بين عوائد وتكاليف كل منهما، فالتباين بين أسعار الفائدة على الموجودات بالعملة المحليّة، وأسعار الفائدة على العملة الأجنبية، تعد من العوامل الأساسية والمحفزة لدولرة الودائع، والعكس صحيح فارتفاع الفائدة لصالح الودائع بالعملة المحليّة سيدفع بالوحدات الاقتصاديّة باتجاه المزيد منها على حساب الودائع بالعملة الأجنبية ما يسبب انخفاضًا في دولرة الودائع، وهذا الأمر مرهون باستقرار سعر الصّرف والسّياسة المصرفيّة التي تحددها الدّولة، والتوجه

(1)https//:bawabaa.org/news/371161 ، تاريخ الزيارة الاربعاء الواقع في 18/11/2020 م ، الساعة 4 م.

الماليّ الذي يناسب الميزانية ومصلحة البلد ومواطنيه، فنتبين مما سبق أن ارتفاع معدلات التّضخّم وتذبذبها، والتقلبات الحاصلة في سعر صرف العملة المحليّة بالإضافة إلى الفروقات بين أسعار الفائدة على الودائع المقومة بالعملة المحليّة أو بالعملة الأجنبية، تمثل العوامل الأساسية باتجاه الدّولرة، ولبنان في هذه المرحلة الصعبة التي يمر بها والتي يعاني فيها من ارتفاع حدة الأزمة الاقتصاديّة، أصبح تحت وطأة هذه العوامل التي تدفعه إلى المزيد من الدّولرة.

4 – نتائج الدّولرة : يوجد تباين واختلاف في وجهات النظر في عملية تحديد منافع وفوائد الظاهرة، وبين العيوب والتكاليف التي تترتب عليها، وقد تتباين الدّولرة بتباين البيئات الجغرافية، والمستوى الاقتصاديّ والماليّ والسّياسيّ الذي تتمتع به مختلف البيئات، ومدى تطبيق الظاهرة بين الجزئي والكلي، ومدى تقبله في المجتمع، وبخاصة في المجتمعات النامية، وعلى الرغم من أنها نتاج مجتمع غير متوازن سياسيًا واقتصاديًا، إلا أن للدولرة نتائج متعددة، فليست كلها سلبية، بل لها إيجابيات أيضًا من الممكن تبيانها على الشكل التالي :

4 – 1 منافع الدّولرة : إنّ لهذه الظاهرة منافع متعددة لا يمكن تجاهلها، ومن أبرزها :

4 – 1 – 1 تخفيض تكاليف المعاملات :

إن عملية استبدال العملة المحليّة بالعملة الاجنبية المختارة (الدّولار)، وبالتالي إلغاء جزء من تكاليف المعاملات سواءً الدّاخليّة منها أو الخارجيّة، يعدّ من الأمور الأكثر تأثيرا ووضوحا للدّولرة، يترتب عليه انعكاسات إيجابيّة في جذب الاستثمارات، ورفع مستوى الواردات وتنمية الجانب التّجاريّ المتعلق بنوعية السّلع المصدرة إلى الخارج، وهنا ستبنى علاقة بين البلد المدولر (لبنان) والبلدان التي تتعامل بالدّولار، وتتحسن التجارة البينية بينهم نحو تطبيق جزء من مفهوم التكامل الاقتصاديّ، وبالتالي فإن فرض قيود على التدفقات الماليّة للاستثمار، والمعاملات التجاريّة سوف يؤدي إلى تراجع حجم الاستثمارات بشكل عام...، بالرغم من تخفيض كلفة المعاملات.

4 – 1 – 2 تنمية القطاع الماليّ المحلي :

تأتي هذه النتيجة بعد الاستقرار في قيمة العملة الوطنيّة، وإنشاء نظام مالي متطور شبه خال من العيوب، فلبنان من الدّول التي تعاني بشكل كبير من تنامي معدلات التّضخّم وذلك منذ منتصف كانون الأول 2019 م، وهذه المعدلات لا زالت آخذة بالارتفاع والتي من المتوقع أن تصل إلى نسبة 500% سنويا بحسب تصريحات ستيف إتش هانكي أستاذ الاقتصاد في جامعة جونز هوبكنز، والذي وصفه بالتّضخّم المفرط الذي يشكل أثرا عكسيا في العمق الماليّ[1]، فالقطاع الماليّ في لبنان يعاني حديثًا منذ أوائل التّسعينيات من تخبط إداري نتيجة الأحداث التي عرفها لبنان منذ سنة 1975 م التي انتهت بعد اتفاق الطائف سنة 1989 م، ونتيجة الضغط الكبير على هذا القطاع خلال عملية الإعمار في بيروت وضواحيها وباقي الأطراف، والذي يتطلب السرعة في التنفيذ ومواصلة حثيثة بالعمل لإعادة إعمار ما هدمته الحرب من بنى تحتية ومؤسسات كاملة في القطاعيّن العام والخاص، فلربما كان لذلك أفضلية على هيكلة القطاع الماليّ والاهتمام به بشكل أفضل تجعله أكثر حداثة وشفافية، يبعث الثقة والراحة لدى البلدان المدولرة، تدفعهم للاستثمار في مختلف القطاعات والمجالات، وعليه فإن القطاع الماليّ الحديث والمدولر يُبعد العراقيل التي تفرض القروض والودائع بالعملة الوطنيّة أثناء الكساد

(1) – أنظر المرجع السّابق رقم 2 ص 6 .

الاقتصاديّ في لبنان .

4 – 1 – 3 تخفيض أسعار الفائدة :

تمت الإضاءة سابقًا على أن للدولرة بعض الفوائد التي تحقّقها في الاقتصادات المتعثرة، مثل إبعاد أو إزالة حالات عدم استقرار الصّرف وتقييد العملة المحليّة، ومساعدتها في التخلص من معدلات التّضخّم المرتفعة، بالإضافة إلى ذلك فإنه من الممكن للدولرة أيضًا أن تخفض سعر الفائدة المفروضة على الوحدات الاقتصاديّة المحليّة وعلى الحكومة عند لجوئها للاقتراض سواء من الداخل أو الخارج، فباريس1 و 2...، وسادر الذي لم يبصر النّور بسبب عدم تطبيق الشّروط التي أتت بها المبادرة الفرنسيّة، كلها قدمت، أو كانت ستقدم قروضًا ميسرة للبنان وبفوائد مدروسة جدًا وطويلة المدى، فالدّولرة عندما تفرض إطارا ً تقييديًا على القرارات الاقتصاديّة، وتضمن مستوى مرتفعًا من الانضباط الماليّ تستطيع أن تُحدث تغييرًا في أسعار الفائدة باتجاه الانخفاض، لكن ذلك مرتبط بالأداء الماليّ السّليم والمصداقية التي يجب أن تتمتع به المعاملات الحكوميّة، فضلًا عن الإصلاحات وسدّ بعض الثّغرات التي يعاني منها هذا القطاع من أجل تمتين العلاقة مع المؤسّسات الماليّة الدّوليّة (صندوق النقد الدّوليّ IMF) والدّول المانحة للبنان.

4 – 1 4 تخفيض معدلات التّضخّم :

تعدّ الدّولرة الجزئيّة فضلا ً عن الكلية التي تنتهجها اقتصاديّات بعض الدّول المتعثرة بمثابة المركب الذي ينجي صاحبه من الغرق، كذلك العملة المحليّة التي تطفو بفضل الدّولرة الكلية في تلك الدّول، أو وضع حد لمعدلات التّضخّم في الدّول المدولرة جزئيا ، فإزالة مخاطر انهيار سعر صرف العملة المحليّة الذي يعد العامل الأساس والحاسم لتوليد المعدلات التّضخّمية وما ينتج عنه من هبوط معدلات التّضخّم وإبعاد توقعاته، يعد أحد النتائج القصيرة الأجل التي يمكن أن يولدها تطبيق الدّولرة الكاملة، فالدّولرة من خلال ما تعكسه من اتخاذ عملة أجنبية للقيام بوظائف القيود المحليّة يمكن أن تساعد على توجيه الأسعار وضبطها بما يتوافق مع سعر الصّرف شبه الثابت مع الدّولرة الكلية، فمعدلات التّضخّم في الإكوادور انخفضت من 90% عام 2000 م إلى أقل من 10 % عام 2002 م بعد أن حل الدّولار الأمريكيّ محل عملتها المحليّة في التداول [1]، كذلك فإن تطبيق الدّولرة في السّلفادور قد سبب كما هو متوقع انخفاضا ً في معدلات التّضخّم ومعدلات تقلبها، أما لبنان الذي يطبق دولرة جزئية في ظل تأزم الأوضاع السّياسيّة والاقتصاديّة، فإن نتيجة هذا التطبيق أتت أيضا ً جزئيّة بفضل وجود ما تبقى من عملة أجنبية حوالي (30 مليار دولار) في مصرف لبنان المركزيّ والتي يحتفظ بها، كودائع يحرم المساس بها إلا في حالات محددة، يُصرف منها لتزويد بعض القطاعات الأساسية المدولرة كشركات الأدوية والأغذية والطاقة، والسّلع المستوردة كالقطع الكهربائيّة وقطع السيارات.

4 – 2 تكاليف وعيوب الدّولرة :

يوجد في مقابل المنافع المحتملة للدولرة أيضا ً تكاليف وعيوب متوقعة من الممكن جدًا أن تنعكس على الاقتصاد اللّبنانيّ ووحداته الاقتصاديّة عند تطبيقها بشكل كامل أو جزئي لهذا القانون الماليّ الجديد، وأهم هذه التكاليف :

---

(1)https//:almalomat.com./232777/1/، تاريخ الزيارة الجمعة الواقع في 20/11/2020م ، الساعة 10 م

4 – 2 – 1 فقدان عوائد الإصدار النّقديّ :

إنّ فقدان أرباح الإصدار النّقديّ الذي تحصل عليه الحكومة يعد أبرز نفقة يتحملها الاقتصاد الذي يطبق الدّولرة، وهناك نوعان لهذه النّفقة، يتمثّل الأول منها بضرورةٍ قيام البنك المركزي بإعادة شراء العملات الوطنيّة الموجودة في التّداول مقابل الدّولار الأمريكيّ مثلاً ، أما النّوع الثّاني فيتمثل في تنازل البنك المركزيّ عن أي عوائد ناتجة عن إصدار العملة مستقبلًا[1]، وعليه فإن الدّولة المتعثرة اقتصاديًّا التي تعاني من نسبة تضخم مرتفع وتقلبات في سعر الصّرف...، يجب أن تضع في حسبانها توفير مبلغ مالي لا يقل عن 13 مليار دولار من أجل تغطية مرحلة الانتقال من التعامل بالعملة المحليّة إلى الدّولرةِ الكلية، وهذا ثمن باهظ لا يقدم عليه إلا من فقد الأمل من باقي الحلول الأقل ضررًا، فالأرجنتين مثلاً تعتبر من الدّول التي أقدمت على هذه الخطوة حيث كانت تكلفة الدّولرة للاقتصاد الارجنتيني حوالي 15 مليار دولار[2]، بعد أن أعاد شراء عملته الوطنيّة «البيزو»، ونحو مليار دولار أخرى كل سنة نتيجة فقدان أرباح عمليات الإصدار، غير أن هذه التكلفة وحجمها قد يتفاوت من اقتصاد إلى آخر بناءً على معدلات الدّولرة (إن كانت كلية أو جزئية)، ففي ظل اقتصاد مدولر جزئيًّا ونتيجة انخفاض طلب الوحدات الاقتصاديّة على العملة المحليّة، تفقد الحكومة والسّلطات المحليّة جزءًا من عوائد إصداراتها النّقديّة، وعليه فإنّ إحلال العملة الأجنبيّة محل العملة الوطنيّة في إجراء المعاملات هي إحدى العوامل المحدِدة لمقدار العائد الذي تحصل عليه الحكومة من إصدار العملة الوطنيّة، فلبنان المدولر جزئيا ، والذي لا زال يقوم بطباعة العملة وإصدارها بشكل اعتيادي بالوقت الذي يحذر منه بعض الاقتصاديّين من أن الاستمرار في طباعة العملة في ظل الاقتصاد المخلق، وثبات المعروض من السّلع دون إنتاجية تذكر سيؤدي إلى مزيد من التّضخّم، بالإضافة إلى أن طباعة العملة اللّبنانيّة تتم خارج لبنان، هذا الأمر تترتب عليه أعباء أخرى تصنف من ضمن التكاليف، والسؤال الذي يطرح هل يمكن لمصرف لبنان أن يتحملٍ تكاليف طباعة عملة جديدة؟ خاصة أنها تحتاج إلى عملة صعبة اليورو أو الدّولار، «فالطباعة إذاً تتم في الخارج ويقول أحد المطلعين أن طباعة 1000 ورقة من أية فئة كانت تكلف المصرف المركزي بين 30 – 45 يورو، ويذهب البعض إلى القول إنّ الكلفة تصل إلى حدود 60 يورو، وبالتالي فإن طباعة 10 رزمات من أصغر فئة نقدية ورقية لبنانية تكلف 10 % من قيمتها...، فهل يمكن لهذا الرّقم الخيالي أن يفسر ربما تعاميم مصرف لبنان الأخير بالحد من السحوبات بالليرة اللّبنانيّة لدفع المواطنين إلى التعامل بالبطاقات المصرفيّة، علها تبعد كأس طباعة العملة عن مصرف لبنان وتجنبه استنزاف مخزونه من العملات الأجنبية أكثر فأكثر؟[3].

4 – 2 – 2 فقدان وظيفة المقرض الأخير :

يبقى للبنك المركزي مهام متعددة في الدّول التي تتعامل بالعملة الوطنيّة مثل إصدار العملة وحمايتها ومساندة المصارف المتعثرة...، فحينما تتجه هذه الدّول إلى دولرة اقتصادها فإنه يترتب على ذلك تكلفة أخرى تتمثل» بفقدان البنك المركزي لوظيفة الملجأ الأخير (أو المقرض الأخير)» [4]، التي كان يتمتع بها سابقًا، وذلك بسبب تغيير السياسة الماليّة في ظل القانون الماليّ الجديد الذي لا

(1)https//:annabaa.org/arabic/economicarticles/10767، تاريخ الزيارة : الأحد الواقع في 22/11/2020 ، الساعة 10 م .

(2) – المرجع نفسه.

(3)https//:www.nidaalwatan.com/article/، تاريخ الزيارة الاحد الواقع في 22/11/2020م . 11:30 م .

(4) – المرجع نفسه.

يستجيب، أو لا يلزم البنك المركزي بمساندة البنوك المتعثرة وعند إصابتها بأزمة مؤقتة في السيولة، فهذا الأمر يجعل المصارف تتحمل مسؤولياتها أمام زبائنها وأمام نظامها الماليّ الذي تتبعه دون الرجوع إلى البنك المركزي في أغلب الأحيان بالمقابل فإن احتفاظ القطاع الماليّ بمستويات مرتفعة من الموجودات الأجنبية قد تعيق البنك المركزي من تأدية مهامه كمقرض أخير للجهاز المصرفي قادر على توفير السّيولة اللازمة لمواجهة قصور موارد الأخير في اجتياز أزماته المصرفيّة، كون الاحتياطات النّفيسة من العملة الأجنبية هي الوحيدة التي يمكن أن تستخدم لاستئصاله، (Agnoli & Whisler 2006،55-71)[1]، بالمقابل فإن فقدان هذه الميزة لدى البنك المركزي يدفع بقسم من المودعين إلى فقدان الثقة بالمصارف، وبخاصة عندما يشاهدون انهيار أحدها ولا يتدخل المصرف المركزي بالمساعدة لإنقاذه من السقوط ، إضافة إلى ذلك فإن ظاهرة الدّولرة في بلد تخلى عن عملته الوطنيّة، قد تؤدي إلى غياب استقلالية السّياسة النّقديّة، وتبعيتها للسياسة النّقديّة في البلد الأم «USA»، لكنها ستتمتع باستقرار اقتصاديّ وانخفاض في نسبة التّضخّم، طالما العملة المتداول بها (الدّولار) في حالة ثبات وقوة نقدية يستند عليها العديد من اقتصاديّات العالم.

4 – 2 – 3 غياب رمز قومي :

ومن التكاليف والخسائر التي تترتب عن تخلي بعض الدّول عن عملتها الوطنيّة، هي تلك المرتبطة بالجانب السّياسيّ والقومي، إذ بتخليها عن عملتها تفقد أحد رموز السيادة والاستقلال والهوية الوطنيّة، فهي كباقي الرموز كعلم الدّولة والنشيد الوطنيّ والطّوابع البريدية التي تعزز الشعور بالاستقلال والوطنيّة.

لقد أصبح الدّولار الأداة الأكثر فعالية في التأثير الاقتصاديّ في ظل النّظام المعولم، والعملة الأقوى في العالم بعد الذهب، حيث تستخدمه الدّولة الأم (USA) في تعزيز أو تهذيب بعض اقتصادات العالم التي تعاديها، من خلال العقوبات التي تفرضها عليها، أو بمنع بعض الدّول الصّديقة لها من التعامل معها، وذلك بوقف المبادلات التجاريّة معها والتي قد تؤثر في ميزانها التّجاريّ ونشاطها الداخلي ...

5 – أثر تقلبات سعر الصّرف والفساد الاقتصاديّ على المجتمع اللّبنانيّ.

أرخت الأزمة الاقتصاديّة بثقلها على المجتمع اللّبنانيّ بعد مرور أكثر من سنة على الاحتجاجات الشعبية في تشرين الثاني 2019 م بسبب الضائقة المعيشيّة التي يعاني منها لبنان، فأصبح أغلب اللّبنانيّين في ضيق اقتصاديّ ومعيشي صعب دفع بهم للخروج من المنازل والمدارس والجامعات...، للاحتجاج على الحالة التي وصلوا إليها مطالبين بحقوقهم، محاولين حث المسؤولين ولفت انتباههم إلى الواقع الأليم الذي يمر به لبنان، علّهم يجدون أذاناً صاغية لتحقيق مطالبهم ولو بالحد الأدنى منها، غير أن هذه الاحتجاجات وبالرغم من استمرارها لعدة أشهر وما تبعها بعد ذلك من انفجار لمرفأ بيروت الذي ذهب ضحيته أكثر 179 قتيلاً وحوالي 5 آلاف جريح ، والذي يعتبر كارثةً إنسانيةً حلت بلبنان بالإضافة إلى تحالف وباء كورونا مع هذه الأزمات، والذي انتشر أيضًا بشكل واسع في المناطق اللّبنانيّة، فبالرغم من كل ذلك لم يستطع المسؤولون اللّبنانيّون الخروج من مواقفهم المتصلّبة التي لا زالت إلى اليوم تعيق تشكيل حكومة وطنية لتسارع إلى وضع الخطط والحلول لإنقاذ الوطن والمواطن، أمام هذا الواقع كان الدّولار يتحضر نحو الارتفاع بسهولة، وذلك لتضافر أسباب ارتفاعه

(1) – بشار أحمد العراقي ، الدولرة Dollarization ، المرجع السّابق ص 51 .

المادية والسّياسيّة على حساب الليرة اللّبنانيّة، وقد تعدى سعره اليوم (22/ ت$_2$/2020 م) 8350 ل.ل.، بعد أن كان ب 1510 ل.ل. قبل تشرين الأول 2019م، أي أنه عرف زيادة تساوي أكثر من 5 أضعاف، هذه التقلبات بسعر الصّرف وخلال فترة وجيزة، بالإضافة إلى الضعف الاقتصاديّ المزمن في لبنان، كل ذلك كان له أثرٌ بليغٌ على المجتمع اللّبنانيّ وبنيته التي تجسدت بثلاثة أمور رئيسة هي: ارتفاع نسبة الفقر البطالة – والغلاء الفاحش.

1 – الفقر :

تختلف معاييره بحسب الدّول وبحسب المستوى الاقتصاديّ الذي تنعم به، وبحسب الدّراسات التي يجريها علماء الجغرافيّة والاجتماع على المجتمعات المختلفة، فالبنك الدّوليّ عرف الفقر على أنّه الدّول المنخفضة الدخل أي الفقيرة، وبأنّه ينخفض بتلك الدّول دخل الفرد فيها عن 600 $ [1]، كما يعرف الفقر بأنّه عدم القدرة على الحفاظ على المستوى الأدنى من المعيشة، كما يعرف بغياب الحد الأدنى من الدّخل أو الموارد لتلبية الحاجات الأساسيّة، ويشير الفقر بشكل عام إلى مستوى غير مقبول من الأوضاع المعيشيّة إلى وضع يتّسم بالحرمان من موارد أو قدرات تعتبر ضرورية لحياة بشرية كريمة، كما وتعرف المنظمات الدّوليّة الفقر على « أنه الحالة الاقتصاديّة التي يفتقد فيها الفرد الدخل الكافي للحصول على المستويات الدنيا من الرعاية الصحية والغذاء والملبس والتعليم، وكل ما يعد من الاحتياجات الضرورية لتأمين مستوى لائق للحياة» [2]، فمهما اختلفت التعريفات فالتّشابه كبير بينها، ولها مدلولات على انخفاض الدخل دون الحد الأدنى والذي يرافق عدم قدرة الفرد على العيش بكرامة مادية، تساعده على تأمين الطبابة والتعليم له ولأسرته بشكل مقبول، فضلًا عن تأمين الحاجات الأساسية بشكل كاف من المأكل والمشرب والملبس...، فلبنان من الدّول التي أصبحت تعاني بشكل متنام من انتشار وتوسعٍ هذه الظاهرة، وبخاصة بعد استفحال الأزمة الاقتصاديّة والتقلبات التي يشهدها سعر صرف الدّولار الأمريكيّ في الأسواق المحليّة، وقد كشفت دراسة أعدتها لجنة الأمم المتحدة الاجتماعيّة والاقتصاديّة لغربي آسيا (اسكوا) عن تضاعف نسبة الفقراء من سكان لبنان لتصل إلى 55 % عام 2020 م، بعد أن كانت 28 % في 2019 م، فضلًا عن ارتفاع نسبة الذين يعانون من الفقر المدقع 3 أضعاف، من 8% إلى 23% خلال الفترة نفسها، وأشارت الدراسة إلى العدد الإجمالي للفقراء اللّبنانيّين أصبح يفوق 2.7 مليون شخص حسبٍ خط الفقر الأعلى (أي عدد الذين يعيشون على أقل من 14 $ في اليوم) وأن هذا يعني عملياً تآكل الطبقة الوسطى بشكل كبير، وانخفاض نسبة ذوي الدخل المتوسط إلى أقل من 40 % من السكان، وأكدت أن فئة الميسورين ليست بمنأى عن الصدمات، حيث تقلصت إلى ثلث حجمها أيضًا، من 15 % في 2019 م إلى 5 % في 2020 [3]، هذه الأرقام هي بمثابة مؤشرات خطيرة تنذر بقرع طبول المجاعة الجماعية في لبنان، وهذا الأمر لا يتوقف هنا طالما أن المشكلة ما زالت قائمة وتتجه نحو المزيد من التعقيد، تجدر الإشارة إلى أن أغلب الحلول المناسبة للتخلص من الأزمة الاقتصاديّة موجودة ويمكن تطبيقها بشكل فوري وبشكل كامل، لكن المشكلة الحقيقية تكمن في أسبابها، التي تتعارض بجملتها مع ثوابت ورؤى القوى السّياسيّة والتزاماتها الطائفية التي لاصقت التّركيبة الحاكمة لعقود، ولو كان الثمن باهظًا جدًا وعلى حساب الوطن والمواطن، والمؤسف بالموضوع أن بروز هذه الظاهرة واشتدادها قد يرافقها العديد من

(1)https//:ar.wikipedia.o. تاريخ الزيارة الاحد الواقع في 22/11/2020 م ، الساعة 1 م

(2) – المرجع نفسه.

(3)–https//:www.aljazeera.net/ebusiness/

، تاريخ الزيارة الاثنين الواقع في 23/11/2020م ، الساعة 3 م .

الظواهر الأخرى المرتبطة بها، مثل جرائم القتل والسرقة والمتاجرة بالممنوعات والهجرة...، «فمع تردي الأوضاع الاقتصاديّة في لبنان، أكدت إحصاءات قوى الأمن الداخلي ارتفاع معدلات الجرائم بشكل كبير وبخاصة القتل والسّرقة مقارنة بالأعوام السابقة، وتستهدف أعمال السرقة في الآونة الأخيرة حليب الأطفال والطعام والأدوية، وذكر أغلب الضحايا أن السارقين كانوا يعتذرون منهم بعد القيام بسرقتهم متعللين بأنّهم لا يجدون طعامًا لأطفالهم، وأنهم قد فقدوا وظائفهم، وأكدّت إحصاءات قوى الأمن الداخلي ارتفاع معدل الجرائم بشكل عام في الآونة الأخيرة خصوصًا القتل والسّرقة في العام 2020م مقارنة مع السّنوات الماضية، وربطت الجهات الأمنيّة ذلك بتدهور الوضع الاقتصاديّ وارتفاع معدلات الفقر والبطالة »[(1)]، والجدير بالذّكر أن الهجرة قد ارتفعت نسبتها وتوسعت أبعادها في المدّة الأخيرة بسبب اشتداد ظاهرتي الفقر والبطالة، فطلبات الهجرة لم تعد محصورة بالمتخرجين الجامعيين الجدد، فقد توسعت اليوم لتشمل كل الفئات والأعمار، صغارًا وكبارًا، نساءً ورجالاً ، والجميع يريد ترك البلد والعمل في الخارج بغض النظر عن المدخول لأننا نعاني من مشكلة اجتماعية في لبنان، « ويقول شمس الدّين أن 90 % من اللّبنانيّين لديهم الرغبة في الهجرة والسفر، وقد تضاعفت أعداد المسافرين إلى 66 ألف مهاجر عام 2019 م، بعد أن كانت 33 ألفاً عام 2018 م »[(2)] ، وهذا ما يحدد الاتجاه العام للهجرة على أنها في تزايد مستمر بسبب تردي الأوضاع الاقتصاديّة في لبنان .

2 – البطالة :

يسعى العديد من الأفراد إلى الحصول على عمل مناسب لقدراتهم العلميّة والمهنيّة والجسديّة...، فكثير من الأحيان قد يتعرّض العامل للانقطاع المفاجئ عن عمله، بسبب إقفال المؤسسة مثلًا أو صرف بعض العمال أو بسبب بعض المشكلات داخل العمل...، وهذا ما يجعله عاطلًا عن العمل، في الوقت الذي ربما يبحث به عن عمل آخر، فهذا نموذج من نماذج أخرى قد يكون عندها استعداد للعمل أيضًا ولكنّها لا تستطيع أن تجد عملًا مناسبًا، مثل خريجي الجامعات والمعاهد، وطالبي الوظائف في القطاع العام والخاص، الذين يجدون بعض العراقيل أو يتأخرون بالتحاقهم بالقوة العاملة وذلك لأسباب قد تكون متعلّقة في بعض الأحيان بالوحدات الاقتصاديّة التي تضع شروطًا أساسية لقبول العمال والموظفين لديها، إضافة إلى أسباب أخرى تتعلّق باستعداد الشّخص للدّخول في هذه الوظيفة أو تلك، هذه الحالة من الفراغ المؤقت تجعل الفرد عاطلًا عن العمل وليس لديه مدخول معين، هذه الحالة تسمى البطالة، وهناك عدة تعاريف للبطالة وضعها علماء وباحثو الجغرافيا والاقتصاد وعلماء الاجتماع منها :

تعرف البطالة (بالإنكليزية: Unemployement) بأنّها تعبير يطلق على الأفراد الذين يعيشون بلا عمل، أي المتعطلون عن العمل، وتعرف البطالة أيضًا بأنها حالة يوصف بها الشّخص الذي لا يجد عملًا مع محاولته الدّائمة البحث عن عمل، ومن التّعريفات الأخرى للبطالة، أنّها وجود أفراد في المجتمع قادرين على العمل وسلكوا طرقًا كثيرةً للبحث عن وظيفة ما، لكنّهم لم يحصلوا على فرصة مناسبة لهم[(3)].

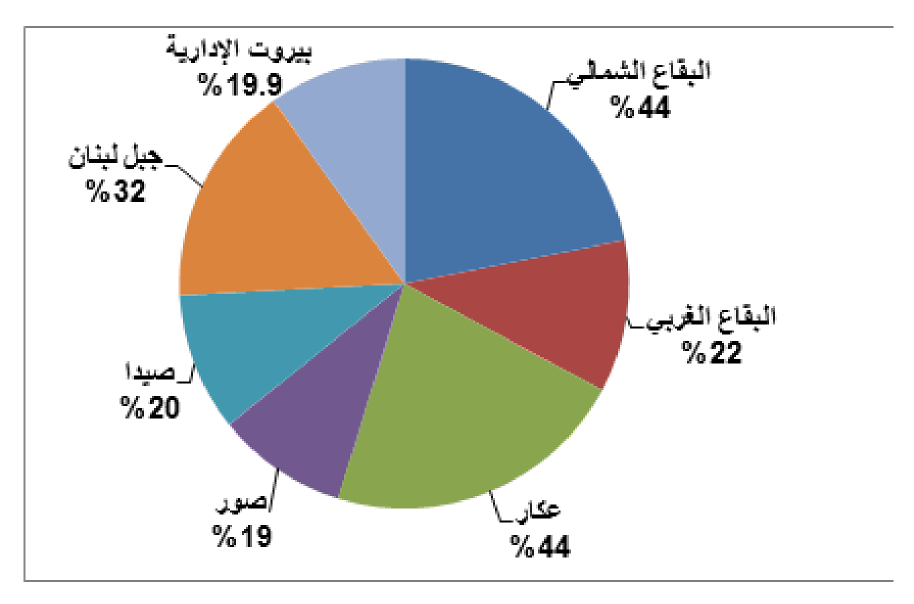
يعاني لبنان اليوم من ازدياد مستمر في نسبة البطالة، وهي لم تتوقّف عند حد معين وذلك لوجود

(1) https//:arabic.sputniknews.com/arab_world الساعة، 23/11/2020 م، تاريخ الزيارة الاثنين الواقع في

(2) – المرجع نفسه.

(3) https//:mawdoo3.com. الساعة 5 م، 24/11/2020 م، تاريخ الزيارة الثلاثاء الواقع في

العوامل المحفزة لها، غير أنّ هناك دراسات وتقارير شبه دورية تتحدث عن الاتجاه العام للبطالة وبخاصة بين الشّبّاب والشّابات «فبحسب جمعية مبادرات وقرارات التي أصدرت تقريرًا عن العاطلين عن العمل في إطار دراسة قدمتها لمعرفة أسباب توجه الشّبّاب نحو الإرهاب وآفات المجتمع، فإنّ 36 % من شباب لبنان يدخلون في دائرة العاطلين عن العمل.



المصدر : جريدة المدن الالكترونية .

رسم بياني رقم (2) : توزع معدلات البطالة بحسب المناطق اللّبنانيّة .

تتفاوت نسبة البطالة بين منطقة وأخرى من لبنان فنلاحظ من خلال الرّسم البيانيّ رقم (2) أنّ البقاع الشّمالي وعكار هما المنطقتان الأكثر معاناةً من ارتفاع أعداد العاطلين عن العمل، حيث بلغت النّسبة في كل منهما 44 % من مجموع القوى العاملة المستعدة أو المهيأة للعمل، والسّبب في ذلك أنّ هاتين المنطقتين من لبنان تعانيان من الإهمال المزمن، والإنماء الضّعيف، بالإضافة إلى الأزمة الاقتصاديّة التي حلّت بلبنان وزادت من نسبة الفقر والبطالة فيهما، أمّا محافظة جبل لبنان فقد بلغت نسبة البطالة فيها 32 %، وهي نسبة أيضًا مرتفعة وفوق المعتاد، بينما سجلّت مناطق البقاع الغربي – صيدا – بيروت الإداريّة وصور النّسب التالية وعلى التوالي : 22% – 20% – 19.9% – و19% ، وقد أظهرت هذه الدراسة أن هناك مليون مواطن لبناني يعيشون على أقل من 4$ يوميا بالإضافة إلى أن هناك 360 ألف مواطن يعيشون على أقل من 2.5 $ يوميًا[1].

إنّ هذه المؤشرات تنذر بالخطر المحدق والمتنامي الذي يهدد شباب وشابات لبنان والمجتمع بشكل عام لدرجة أنّه أصبح البعض منهم يشتري الفاكهة والخضار بالحبة بسبب العجز الماليّ وارتفاع الأسعار، فالمطلوب من المسؤولين اليوم بذل المزيد من الجهود وتقديم التّنازلات لمعالجة أسباب هذه الظاهرة التي أسقمت الوطن والمواطن.

(1)https//:www.almodon.com/economy. تاريخ الزيارة الثلاثاء الواقع في 24/11/2020 م ، الساعة 6 م

1- الغلاء الفاحش :

بدأت تقلّبات سعر صرف الدّولار في لبنان تظهر جليًا وبشكل مؤثّر على أسعار السّلع والمواد الغذائيّة والخدمات والرّسوم المتوجبة على المواطن اللّبنانيّ...، منذ بداية سنة 2020م، هذه التّقلبات بسعر الصّرف أدت إلى انخفاض قيمة الليرة اللّبنانيّة وأوجدت حالة من عدم الاستقرار الاقتصاديّ والمعيشيّ وبروز ظاهرة الغلاء الفاحش التي أرهقت كاهل اللّبنانيّين، ما دفع بالمواطنين إلى الاحتجاج والتّظاهر وإجراء بعض الاعتصامات للمطالبة بإيجاد حلول للكارثة المعيشيّة التي عصفت بلبنان، «فنفذ سائقو السّيارات العمومية أمام وزارة الدّاخليّة في شهر حزيران 2020م أمام منطقة الصّنائع اعتصامًا قطعوا الطّريق باتجاه سبيرز العربي، مطالبين بإلغاء رسوم الميكانيك والمعاينة ودفع 400 ألف ليرة شهريًا إلى السّائقين وأصحاب اللّوحات العموميّة، وتعديل تسعيرة وزارة النقل بسبب فرق الدّولار، وتخفيض سعر صفيحة البنزين...»[1]، كما قام العديد من موظفي الشّركات والمؤسّسات ببعض الاعتصامات مطالبين بتحسين أوضاعهم الوظيفية والمعيشيّة، وفي هذا السّياق نفذ العاملون في مستشفى الحريري أمام البوابة الرّئيسية للمستشفى اعتصامًا واسعًا للمطالبة بحقوقهم «فقد واصل مستخدمو ومتعاقدو وأجراء مستشفى رفيق الحريري الجامعيّ تحركهم الاحتجاجيّ اعتراضًا على أوضاعهم المتردية جدًا –القديمة والحديثة– التي يعيشها العاملون في المؤسسة بسبب حرمانهم من أبسط حقوقهم وتأخير جزء كبير من مستحقاتهم محذرين من ذهابهم إلى التّصعيد ووقف العمل في أقسام الكورونا Covid-19...»[2] ، في هذا الواقع الأليم الذي تضاعفت فيه نسبة العوز وأعداد الأسر الفقيرة والمحتاجة، شرعت بعض المؤسّسات والجمعيات الخيرية بتنفيذ نشاطات ميدانية سريعة حيث قامت بتوزيع حصص غذائية، استهدفت الأسر الأكثر فقراً وحاجة إليها، بالإضافة إلى مبادرة وزارة الشؤون الاجتماعيّة التي وزعت عن طريق المؤسّسة العسكريّة النبيلة مبلغ 400 ألف ليرة لبنانية لكل أسرة لبنانيّة يشملها الإحصاء الميدانيّ الذي أعدته مسبقا لهذه الأسر، والجدير ذكره أن هذا المبلغ قد وزع أكثر من مرتين على هذه الأسر المذكورة والتي تسلّمته إما في المدارس الرّسميّة التابعة لمناطقها، أو في بعض المراكز العسكريّة .

ساهمت هذه المبالغ بالتّخفيف من حدة الفقر والعوز الذي تعاني منه ليست هذه الأسر فحسب وإنّما أكثر الشعب اللّبنانيّ، حيث يشكو من انخفاض قيمة راتبه الذي لا يصمد لأكثر من عشرة أيام من الشهر، أمام غول الغلاء وانعدام الموارد، وفي هذا الصّدد «أكد رئيس الاتحاد العمالي العام في لبنان بشارة الأسمر في حديثه لإذاعة النور رفضه (رفع الدّعم واعتماد البطاقة) مؤكدًا أنّ الكارثة ستحلّ إذا ارتفعت الأسعار ثلاثة أضعاف وهذا لن نسكت عنه، وأضاف إلى أنّنا مقبلون على واقع أليم إذا ما رفع الدّعم عن الدواء والمحروقات والرغيف والمواد الغذائية وسنشهد حالاً من الفوضى في الشارع، وقال: إنّ ما يجري في لبنان مربوط بالسياسة، ولا يمكن فصل الانهيار في البلاد عن الواقع السّياسيّ الراهن في المنطقة[3]، فمستوى المعيشة أصبح غاليًا جدًا في لبنان، فلم يعد هناك تجانس بينه وبين مداخيل وأجور الموظفين والعمال، فقد اتّسعت الهوة بينهما، وأصبح المواطن اللّبنانيّ يكتفي بما هو ضروري جدًا من السّلع والخدمات ليعيش كموظف مستور هو وأسرته في وطنه المكلوم، فارتفاع كلفة المعيشة لم تعد خافية على أحد، فقد طالت الغالبية العظمى من المجتمع اللّبنانيّ، وهذه الكلفة والغلاء المعيشيّ لا يرتبط فقط بتقلبات سعر صرف الدّولار، إنما أيضاً بغياب المنافسة، وبالعقارات والفوائد «فعلى

(1) – https://almanar.com.lb/ ، تاريخ الزيارة الثلاثاء الواقع في 24/11/2020 م، الساعة : 8 م .

(2) – المرجع نفسه.

(3) – المرجع السّابق ، المنار / رئيس الاتحاد العمالي العام في لبنان ص 18 .

مستوى غياب المنافسة أوضح الأنفوغرافيك أنّ الوكالات الحصرية والاحتكارات في أغلب القطاعات الاقتصاديّة تمنح المحتكر القدرة على فرض السعر الذي يناسبه، كما تحدث الانفوغرافيك عن شبه انعدام الاستثمارات الأجنبية والمحليّة، بالإضافة إلى أنّ أسعار العقارات المرتفعة يدفع المستثمرين إلى رفع الأسعار شارحًا بأن ارتفاع الفوائد على القروض يفرِض على المستثمرين رفع أسعاره لتعويض الكلفة، كما أكد أن سلسلة الرّتب والرّواتب ضخت أموالاً بكثرة في السّوق، ما زاد الإنفاق وساهم في رفع الأسعار»[1].

جدول رقم (1) : مؤشرات اقتصاديّة واجتماعيّة لبعض دول العالم.

الدّولة	مؤشر غلاء المعيشيّ	مؤشر أسعار الإيجار	غلاء المعيشة + الايجار	مؤشر أسعار السّلع	مؤشر أسعار المطاعم	مؤشر القدرة الشّرائيّة المحليّة
الكويت	75.24	37.82	57.31	81.39	45.79	69.68
قطر	68.2	66.81	68.06	56.09	72.73	111.28
إمارات	67.98	68.84	68.39	55.36	63.92	116.77
لبنان	61.65	30.89	46.91	46.92	60.23	53.61
الاردن	59.22	12.51	36.83	50.19	56.19	42.27
البحرين	57.78	31.64	45.26	55.45	49.24	94.78
قبرص	54.07	12.28	34.04	44.06	58.05	95.92
الضفة الغربية	53.46	10.31	32.78	50.02	37.8	50.54
عمان	52.59	27.92	40.77	49.34	51.26	111.86
السعودية	48.37	14.36	32.07	40.54	30.22	138.05
العراق	47.04	15.22	31.79	39.2	44.43	55.09
تركيا	38.6	10.56	25.16	33.46	26.45	55.64
نقطة الصفر (نيويورك): 100						

المصدر : جريدة الأخبار الالكترونية [2] .

(1)https//:www.lebanon24.com/news/economi الساعة ، تاريخ الزيارة الثلاثاء الواقع في 24/11/2020 م ، الساعة 8 م .

(2)ttps//:al-akhbar.com/Communit. ، تاريخ الزيارة الثلاثاء في 24/11/2020 ، الساعة 9 م .

صنف لبنان في المرتبة الرابعة بين الدّول العربية من حيث غلاء المعيشة بحسب مؤشر غلاء المعيشة الصادر عن موقع نامبيو للإحصاءات (الجدول رقم 1) في حين جاء في المرتبة 35 في التصنيف العالمي إذ سجل مؤشر غلاء المعيشة للبنان 61.65% (مقارنة بالمركز العالمي نيويورك 100) أي أنه أرخص من نيويورك بنسبة 38.35 %، وإضافة إلى غلاء المعيشة أصدر الموقع مؤشرات أخرى، أهمها مؤشر أسعار الإيجار وأسعار السّلعٍ (groceries) ومؤشر القدرة الشّرائيّة المحليّة، أما مؤشر أسعار الإيجار فيأتي لبنان في المرتبة الخامسة عربيا إذ يسجل 30.89 % ، ويذكر أن مدينة بيروت كانت قد سجلت ثالث أعلى مؤشر لأسعارٍ المطاعم 60.93 % بين العواصم العربية، أمام هذا الواقع من الغلاء العام يقف اللّبنانيّ متعجباً وحائراً وكأنه في عالم الخيال وذلك لانعدام إمكانية قدرات الشعب اللّبنانيّ بنسبة تفوق ال 60% من الدخول إلى المطاعم والمقاهي الفخمة ...، في ظل هذه الظروف الصعبة جدا ، حتى أن شراء بعض سلع الماركات، مثل ماركة نايكي أو أديداس أو غيرها، تعتبر بيروت خامس أغلى مدينة لشراء حذاء رياضي، بالإضافة إلى أن كلفة المعيشة فيها مساوية لبروكسيل وبرلين [1]، وأن بيروت ثاني مدينة لكلفة الخدمات مثل الكهرباء والتعليم الجامعي الخاص والطبابة ...

أما أسباب الفقر والفساد الاقتصاديّ الذي أثر في المجتمع اللّبنانيّ والاقتصاد عامة فهي متعددة أهمها :

أ- الفساد القطاعيّ:

إنّ إحدى أسباب تردي الحالة الاقتصاديّة وما ترتب عليها من انعكاسات وتأثيرات سلبيّة على المجتمع اللّبنانيّ هو ارتفاع معدلات الفساد بأبعاده المتعددة، حيث أصبح هذا المصطلح الأكثر ترددًا على ألسنة الشّعب اللّبنانيّ تحت مسمى (محاربة الفساد واسترداد الأموال المنهوبة) «فلبنان حصل على درجة 28/100 في امتحان الفساد بحسب تصنيف مؤشر مدركاتٍ الفساد العام 2019 م، الصادر عن منظمة الشفافية الدّوليّة، وقد احتل لبنان المرتبة 137 عالمياً من أصل 180 دولة يقيسها المؤشر، مقارنة بمرتبة 138 من أصل 180 العام 2018 م، وهذا التقدم لا يعكس تحسن نتيجة لبنان، لا بل ينتج عن تراجع لبعض البلدان في المؤشر العام».[2] تجدر الإشارة إلى أنه كلما اقترب معدل الدّولة من صفر كلما زاد معدل الفساد فيها، وهذه الآفة المستشرية كانت قد ألزمت الحكومة اللّبنانيّة بمكافحتها كشرط إصلاحي أساسي لإمكانية انعقاد سيدر، بالإضافة إلى إصلاحات أخرى في بعض مؤسسات وإدارات القطاعٍ العام كإصلاح الجمارك وتعزيز المساءلة في إدارة المال العام...، وإصلاحات أخرى كلّها بقيت حبراً على ورق بسبب تضارب المصالح الحزبيّة مع المصلحة العامة وعدم تشكيل حكومة جديدة منذ استقالة حكومة الرئيس حسان دياب في 10/8/2020 م، حتى يومنا هذا 25/11/2020م، أي منذ أكثر من 3 أشهر تتولى حكومة الرّئيس حسان دياب مهمة تصريف الأعمال دون استطاعتها معالجة الأمور الطارئة والملحة.

(1) – المرجع نفسه.

(2)https//:www.almodon.com/economy. تاريخ الزيارة الاثنين الواقع في 23/11/2020 م ، الساعة 5 م

ب - **الدّين العام :**

بلغ حجم الدّين العام اللّبنانيّ حسب بيانات وزارة الماليّة حوالي 85 مليار دولار أمريكي، وتقدر كلفة خدمة هذا الدّين أو ما يعرف بالفوائد حوالي 3 مليارات دولار سنويًا، ناهيكم عن العجز في الموازنة الذي يرفع من قيمة الدّين كل سنة، هذه الفوائد السّنوية البالغة 3 مليارات إذا تم تقسيمها على 12 شهراً تكون قيمة المبلغ الواجب دفعه حوالي 250 مليون دولار في الشهر، أي حوالي 9 ملايين دولار في اليوم، وفي الأمس القريب جال وزير الصحة اللّبنانيّ جميل جبق في الشّمال وعاين المشفى الحكومي في حلبا، وأعلن أنّ هناك رفع سقف موازنة المشفى من 4 مليارات ليرة سنويًا إلى 7 مليارات، أي أقل بقليل من 5 ملايين دولار أمريكي، وقد لاقى هذا القرار ترحيبًا شعبيًّا وسياسيًّا في عكار التي يبلغ عدد سكانها حوالي 400 ألف نسمة، تخيلوا معي يا سادة بأنّ موازنة حكوميّة لكل عكار، التي تمثّل تقريباً 10 % من عدد سكان لبنان، تساوي ما قيمته 12 ساعة فوائد لا غير، وأنّ بعض التّقارير تحدثت أن كلفة إعادة تشغيل مطار القليعات لا تتجاوز 2 مليون دولار، أي5 ساعات فوائد، فيكون لدينا مطار ثانٍ في لبنان ويخلق آلاف فرص العمل للشّباب العاطل عن العمل[1]، هذا العامل الذي أرهق كاهل الاقتصاد اللّبنانيّ بما يمثله من عبء مالي ضخم وما يترتب عليه من فوائد أو ما يعرف بخدمة الدّين القاسية التي يتوقع أن تصل إلى نحو 6.1 مليارات دولار، أي ما نسبته 36 % من مجمل النفقات و48.5 % من الإيرادات [2]، فبحسب هذه المعطيات فإنّ نصف إيرادات الخزينة العامة تقريباً تُدفع لسد فوائد الدّين العام ، الذي يبلغ وحده 150 % للناتج المحلي ، أمام هذا الرقم الماليّ الضخم من الدّين العام وما يترتب عليه من فوائد كبيرة، لا زالت الأسئلة تطرح حول كيفية صرفه، وعن المشاريع التّنموية التي تم تلزيمها وعمليات تمويلها، ومدى نجاحها وفعاليتها، والاستفادة منها لمصلحة الشعب اللّبنانيّ، بالإضافة إلى خدمة الدّين العام التي أرهقت الخزينة، ودفعت بالمسؤولين إلى اتباع مزيدٍ من سياسة التّقشف التي حاصرت المواطن اللّبنانيّ وزادته فقراً بعد أن قلّلت من نصيبه وحقه في المال العام، وذلك بعدم توزعه بشكل متوازن بين المناطق اللّبنانيّة على شكل مشاريع وأشغال عامة ووظائف مختلفة في مؤسسات الدّولة .

ج- الضمان الاجتماعيّ :

يقدّم صندوق الضّمان الاجتماعيّ خدماته لحوالي 28 % من القوى العاملة في القطاع العام والخاص، أي ما يزيد عن المليون ونصف المليون لبنانيّ، مقابل اشتراكات يدفعونها، غير أن هذه المؤسسة تعاني من العديد من المشكلات التي جاءت نتيجة الفساد المتغلغل داخل الضمان، ومن أبرز المشكلات عدم وجود هيكليّة إداريّة، وهذا ما زادت من معاناة المضمونين، «وإذ يؤكد مصدر من داخل المؤسسة في حديث إلى المرصد اللّبنانيّ لحقوق العمال والموظفين أنّ ملايين الدّولارات صرفت سابقًا من أجل وضع هيكلية جديدة لعمل الصندوق لكن من دون جدوى، بالإضافة إلى أنّ مجلس الإدارة معطل، فآخر مرة جرى فيها تعيين مجلس إدارة منذ حوالي 15 عامًا، وما تبقى ما هو إلا بقايا مجلس إدارة ومعظمهم يمثلون الأحزاب والطوائف اللّبنانيّة في هذه المؤسسة» [3]، وكم من

(1)https//:www.annahar.com/arabic/article4 تاريخ الزيارة الاثنين الواقع في 23/11/2020 م ، الساعة 4 م .

(2)https//:al-akhbar.com/Politics. تاريخ الزيارة الاثنين الواقع في 23/11/2020م ، الساعة 4.30 م

(3)https//:lebaneselw.com/index.php/2018-05-29-23-59-33/item2080-2018-09-19-/11-31-43 ، تاريخ الزيارة الاثنين الواقع في 23/11/2020م ، الساعة 11.30 م .

تأثير ونتائج كارثية على المواطن اللّبنانيّ نتيجة هيمنة جهات سياسية محددة على الصندوق الوطني للضمان الاجتماعيّ، هذه المشكلات وغيرها تدفع بهذه المؤسسة نحو حافة الانهيار، وقد كان من المفترض أن تسدد الدّولة للصندوق نحو 1000 مليار ليرة خلال الأعوام 2014 و2015 و2016 م ، لكنها لم تسدد سوى 170 مليار ليرة، أما في العام 2017 م فإن الدّولة لم تسدد أية مبالغ لمصلحة الضمان، وبالمحصلة فإن للضمان مستحقات مالية تقدر بنحو 2300 مليار ليرة حتى العام 2017 [1] الأمر الذي ساهم في زيادة الضغط الماليّ على المؤسّسات المتعاقدة مع الضمان الاجتماعيّ، وبخاصة المؤسّسات الاستشفائية التي أصبحت تختزل من رواتب موظفيها، وتصرف البعض منهم نتيجة عدم حصولها على مستحقاتها من الصندوق بشكل كامل .

د- التهرب الضريبي :

تعدّ ظاهرة التّهرّب الضّريبيّ إحدى الظّواهر الأساسيّة في التّأثير على الماليّة العامة، «وقد نشر بنك عودة مجموعة من الأرقام والنسب المتعلقة بالتهرب الضريبي الذي بلغ وفق التقرير 5 مليارات دولار سنويا وهو ما يوازي 10 % من الناتج المحلي، والأهم أن هذا الرقم يوازي وحده تقريبا العجز السنوي في الميزانية العامة»[2] أمّا الأبواب التي ينتج عنها هذا الحجم من التّهرب الضّريبيّ فهي: التّهرب من ضريبة الدخل 2 مليار دولار – الضّريبة على القيمة المضافة 1.5 مليار – رسوم الجمارك 2 مليار دولار – رسوم الكهرباء 0.7 مليار دولار، بالإضافة إلى ضريبة الملكية العقارية 200 مليون دولار [3] – وضرائب أخرى تترتب على بعض المؤسّسات الاقتصاديّة والاجتماعيّة وهي نسبة موضوعية غير خاضعة للتقدير...

هـ- أزمة الكهرباء :

يعيش اللّبنانيّون حاليًا على وقع أزمة انقطاع التّيار الكهربائيّ، الذي يستمر أغلب ساعات اليوم نتيجة نظام التّقنين القاسي، أو ترشيد الاستهلاك بسبب العجز في محطّات الإنتاج لعوامل متعددة، فالمواطن اللّبنانيّ يدفع شهريًّا فاتورتين، إحداهما للدّولة والأخرى للاشتراك الخاص (أصحاب المولدات) «ووفق بيانات مؤسسة كهرباء لبنان، فقد بلغ إجمالي عجز الكهرباء المتراكم من العام 1992 حتى نهاية العام 2017 م 36 مليار دولار ما يمثل 45 % من إجمالي الدّين العام، وسبب هذا العجز يعود إلى الفساد المستشري داخل القطاع، وحسب تقارير صادرة عن وزارة الطاقة، تبلغ كلفة إنتاج الكيلو وايت الواحد 255 ليرة لبنانية (63 % فيول و 37 % للتوليد) بينما يكلف توليد الكهرباء في المعامل الحرارية كمتوسط عالمي 62 ليرة، وعليه يتكلف المواطن سعر الكيلو وايت 4.1 مرات مقارنة مع ما يتكلفه المواطنون في أغلب دول العالم [4].

1- الحلول المقترحة :

لقد تم خلال البحث تحديد الأسباب المؤثرة في الاقتصاد والمجتمع اللّبنانيّ والتي أنتجت الفقر والبطالة والغلاء الفاحش...، والتي تعد بمثابة مشكلات رئيسية أوصلت لبنان إلى الحالة المعيشيّة

(1)https//:www.almodon.com/economy. تاريخ الزيارة الثلاثاء الواقع في 24 /11/2020 م ، الساعة 1 ص

(2) المرجع نفسه ، تاريخ الزيارة الثلاثاء الواقع في 24/11/202 ، الساعة 2 ص.

(3) المرجع نفسه.

(4) المرجع السّابق.

الصعبة التي يعاني منها، بالإضافة إلى مشكلات أخرى أقل تأثيراً لم تلحظها الدراسة بشكل مباشر، فالقاعدة العلمية تقول إذا تم تحديد مشكلات قضية ما فإنه من السهل وضع حلول لها، وذلك عبر معالجة أسبابها بصدق وجدية للتغلب عليها، فالأزمة الاقتصاديّة في لبنان ليست مستعصية طالما تم تحديد مسبباتها، والتي أصبح من السهل تحديد الحلول المناسبة لها، لكن الأمور لا تكمن بالمشكلة نفسها، بقدر ما تكمن بتطبيق الحلول وآلية التنفيذ، والاتفاق السّياسيّ بين أفرقاء الوطن على الحلول المراد تنفيذها، فالاتفاق السّياسيّ وتخطيه بالإجماع عليه هو الحل الأنجح للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه، فإذا تم اجتياز هذه الخطوة فما بعدها أسهل، وإلا ستبقى الحلول في الخزانة فوق الرفوف لا يستفاد من حبرها ولا من ورقها بسبب عدم الاتفاق على تنفيذها، ويمكن تلخيص تلك الحلول بالآتي :

1-1- إدارة الدّين العام : بلغ الدّين العام 86.57 مليار دولار، خلال الشهرِ الثامنِ من العام الحالي (2020) بحسب العديد من الدّراسات، فهوٍ على الرغم من أنه يكون عجزاً كبيراً إلا أنه لا يُنبئ بكارثة، بحيث «تبلغ نسبة الدّين العام حالياً من إجمالي الدخل المحلي 152 %، لكن النسبة كانت 185 % في العام 2000، كما أن نسبة الدّين العام بالليرة اللّبنانيّة هي 63.35 % من إجمالي الدّين العام و 92 % من إجمالي الدّين بجميع العملات تسيطر عليه مؤسسات محلية (مصرف لبنان بمقدار 40%، المصارف المحليّة التجاريّة بمعدل 85% ، والمؤسّسات العامة اللّبنانيّة)، لذا من السهل التحكم فيه نظراً لارتباطه الوثيق بجهات محلية وليست بدول أجنبية خارجية، ويمكن أن تطلب الحكومة من المصارف المحليّة فترة سماح على ديونها على غرار ما فعلته عام 2002 وللحكومة الحق في طلب المساعدة من المصارف لتحقيق التوازن في الموازنة العامة من خلال قبول سندات خزينة بصفر فائدة لفترة زمنية كما حدث عام 2002» [1].

1-2- استعادة الأموال المنهوبة : ويتم ذلك من خلال تطبيق قانون الإثراء غير المشروع أي تحت عنوان من أين لك هذا؟ ورفع الخطوط الحمراء عن كل المتورطين الملطخة أيديهم بسرقة المال العام، ورفع السرية المصرفيّة والحصانة عن النواب والوزراء أمام القضاء اللّبنانيّ، وهنا سيكون القضاء أمام امتحان صعب، ليثبت نزاهته ومصداقيته أمام الشعب اللّبنانيّ الذي عينه حكما عادلا بينه وبين من تسول له نفسه الاعتداء على الأملاك العامة وأمانات الشعب.

1-3- مكافحة الفساد والتصدي له : وهذا يرتبط أيضًا بالقضاء النزيه وديوان المحاسبة والتفتيش المركزي المخول حماية أموال الدّولة عبر المراقبة والمساءلة القانونية دون كلل أو ملل أو تهاون مع الفاسدين، وهذا يتطلب مصداقية وتضافرا للجهود بين مختلف الأحزاب اللّبنانيّة لتحقيق ذلك بنجاح وشفافية عالية .

1-4- العمل على إعادة هيكلية الاقتصاد اللّبنانيّ : وذلك من خلال تنفيذ خطة اقتصاديّة تستهدف هيكلية الاقتصاد وتغييره من ريعي استهلاكي إلى اقتصاد منتج، وذلك عبر دعم وتطوير قطاعي الزراعة والصّناعة أولًا، ومن ثم تطوير القطاعات الحيوية من سياحية وطاقة واتّصالات...، وتأمين البيئة الخلاقة لإنجاح هذه الخطة، ولرفع الإنتاجيّة الوطنيّة وحمايتها من المنافسات الخارجيّة...

1-5- مكافحة الهدر العام : وهنا نعني وقف الإسراف والتبذير، والإنفاق غير المجدي اقتصاديًّا ولا يكون ذلك إلا بإعادة النّظر بالعديد من الأمور التي تساهم بترتيب البيت اللّبنانيّ الداخلي، وحمايته من القوارض البشرية التي تحاول نخر أثاثاته وتشويه وتآكل بنيته، لذلك كان لا بد من صد أبواب الهدر

(1) https//:almanar.com.lb. تاريخ الزيارة الاربعاء 25/11/2020 ، الساعة 8م

التي يمكن أن نذكر أبرزها:

أ- كلفة الإيجارات : تقدر كلفة المباني التي تستأجرها الدّولة اللّبنانيّة من وزارات وإدارات عامة ...، بحوالي 97.7 مليار ليرة لبنانية (مئات المباني) [(1)] ، بحسب موازنة العام 2015 م أي ما يعادل 64.7 مليون دولار، أي أن إيجار 5 سنوات من الممكن أن تكفي لبناء كافة وزارات ودوائر الدّولة على العقارات التي تملكها في بيروت وفي مناطق مختلفة في لبنان.

ب- معالجة التّهرب الضّريبيّ: والذي يقدر بحوالي 5 مليارات دولار سنويا ً، أي ما يوازي 10% من الناتج المحليّ.

ت- استعادة الأملاك البحريّة: وهذا الملف يعد من الملفات المعمِرة في لبنان، والذي لا يزال عالقًا بين أكف القوى السّياسيّة التي تتجاذبه والمهيمنة عليه، والدّولة يجب أن تلعب دور الخصم الشّريف في الدّفاع عن هذه الممتلكات وإزالة كل التعديات التي تحاول التطاول على هذه الأملاك والقضم منها بطريقة أو بأخرى، « وتقدر قيمة التّعديات ب 641 مخالفة، بالإضافة إلى أن قيمة الأملاك البحرية والنهرية تفوق قيمتها الـ 6 مليارات دولار، أي ما يعادل 75% من الدّين العام» [(2)].

ث- إصلاح النّظام النّقديّ وتفعيل دور الرقابة المصرفيّة : تتمثل بدور الرقابة الفعلية في تنظيم عمل المصارف والأنظمة المصرفيّة بشكل احترازي وسليم .

ج- التّسريع بعملية استخراج النفط : واستخدام عائداته الماليّة في تطوير القطاعيّن الإنتاجيين الزراعي والصناعي، وفي تطوير القطاعات الحيوية كالسياحة والطاقة والمواصلات والاتصالات، وتنمية المناطق الطرفية .

ح- حل مشكلة الكهرباء : وذلك ببناء محطات إنتاجية جديدة قادرة على تغطية السّوق بكفاءة عالية، وملف الكهرباء لا يزال من ضمن الملفات الأكثر تأثيرًا على لبنان وإنتاجيته منذ أكثر من 25 سنة تقريبًا، حيث كبّد الدّولة اللّبنانيّة حوالي 35 مليار دولار تراكمت منذ فترة التسعينيات .

خ- إعادة النظر ببعض الملفات المؤثرة : مثل سعر الفائدة التي شجعت بعض النّاس على تجميد أموالها في المصارف، فتراجعت الاستثمارات ونشاط الدورة الاقتصاديّة، بالإضافة إلى أنّ ازدهار رواتب الموظفين وبخاصة رواتب الفئة الأولى والثّانية، من وزراء ونواب ومديرين عامين ...، والتي تكلف الدّولة ما يزيد عن 7.5 مليار دولار سنويا .

---

(1) - https//:www.eliktisad.com/news/show تاريخ الزيارة الاربعاء الواقع في 25/11/2020 م ، الساعة 11 م .

(2) - المرجع السّابق ص 23 .

الخلاصة

نخلص إلى القول بأنّ تطبيق قانون الدّولرة الكلية فضلًا عن الدّولرة الجزئية، له فوائد متعدّدة مثل إزالة خطر الانخفاض المفاجئ والحاد في أسعار الصّرف المحليّة، والذي يعدّ من أهم مزايا الدّولرة، غير أنّ سلبية واحدة من سلبياته قد تطيح بكل تلك الفوائد، ألا وهي تمكن الدّولة الأم (USA) من التّحكم بالدّولة المدولرة ويعرضها للانكشاف السّياسيّ والاقتصاديّ أمامها، ويمكنها من فرض عقوبات على أركان الدّولة وسياسييها متى تعارض سلوكهم وأداءهم السّياسيّ مع مصالحها، إلا أنّ للدّولرة جانبًا سلبيًّا آخر، يتمثّل بتخلي الدّولة عن عملتها المحليّة التي تعدّ واحدة من مقومات الدّولة، ورمزًا من رموزها الوطنيّة مثل النشيد الوطني، والعلم والاستقلال...، وقد خلصت الدراسة أيضًا إلى أنّ المتغيرات الاقتصاديّة المتمثلة بالتّاريخ الطويل لمعدلات التّضخّم المرتفعة وتقلباتها، فضلًا عن التّذبذب الشديد في صرف العملات المحليّة واتجاهها المستمر نحو الانخفاض المفاجئ والحاد، يعدّان من أهم العوامل المحفزة للوحدات الاقتصاديّة للاتجاه نحو العملة الأجنبية كبديل عن العملة المحليّة للقيام بجزء أو كل وظائف النّقود، كما وتوصلت الدراسة أيضًا إلي أنّ تقلبّات سعر صرف الدّولار كان لها تأثيرٌ مباشرٌ على الاقتصاد اللّبنانيّ والمجتمع، حيث تخطّت نسبة الفقر فوق ال50% عام 2020 م بعد أن كانت 28% عام 2019 م، فضلًا عن ارتفاع نسبة الذين يعانون من الفقر المدقع ثلاثة أضعاف، من 8% إلى 23% خلال الفترة نفسها، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة البطالة التي سجلت نسبة 36% بين شباب لبنان الذين يدخلون في دائرة العاطلين عن العمل، وأن أعلى معدلات البطالة توجد في عكار والبقاع الشمالي بنسبة 44% لكل منهما وذلك من مجموع القوى العاملة في كل محافظة، وقد حلّ لبنان بالمرتبة الرّابعة بين الدّول العربية من حيث غلاء المعيشة، في حين جاء في المرتبة ال35 في التّصنيف العالمي من حيث مؤشر غلاء المعيشة، هذه الآفات والظواهر الاجتماعيّة المتمادية والمستمرة بارتفاعها، أتت نتيجة عدة مشكلات لا زال لبنان يرزح تحت وطأتها حتى تاريخ اليوم تشرين الثاني 2020م، أما أبرزها: الفساد القطاعيّ الذي يعاني منه لبنان منذ أكثر من 26 سنة، ويحتل لبنان درجة 28 /100 في امتحان الفساد بحسب مدركات الفساد لعام 2019 الصادر في منظمة الشفافية الدّوليّة، ومرتبة 137 عالمياً من أصل 180 دولة – يليها مشكلة الدّين العام البالغ 85 مليار دولار والفوائد المترتبة عليه سنويًا(خدمة الدّين) حوالي 3 مليارات سنويًّا – مشكلة الضمان الاجتماعيّ ووقوعه تحت العجز الماليّ نتيجة الخلل الحاصل في مجلس إدارته، وعدم تمكنه من دفع المستحقات المتوجبة عليه لبعض المؤسّسات الرئيسية المتعاقدة معه منذ سنة 2017م نتيجة العجز الواقع فيه – مشكلة التهرب الضريبي التي تقدر ب 5 مليارات دولار – أزمة الكهرباء التي تقدر 36 مليار دولار التي تمثّل 45 % من إجمالي الدّين العام، فعند تحديد المشكلات الرّئيسة التي أثّرت مباشرة في الاقتصاد اللّبنانيّ، فإنّه من السّهل تحديد الحلول المناسبة لها، ومعالجة أسبابها، وإعادة النظر ببعض الأمور مثل: إدارة الدّين العام بطريقة علمية – استعادة الأموال المنهوبة – مكافحة الفساد والتصدي له من خلال قضاء نزيه ومستقل – العمل على إعادة هيكلية الاقتصاد اللّبنانيّ – مكافحة الهدر العام وإغلاق كل نوافذه...

إنّ تنفيذ هذه الحلول ولو بالحدّ الأدنى منها هي بمثابة الدّواء الأفضل والأنجع للقضاء على المرض المزمن الذي يعاني منه لبنان منذ أكثر من ربع قرن، والذي لايكاد تسلم منه مؤسسة أو دائرة من دوائر الدّولة.

إنّ مجموع كلفة الهدر التي تمت الإضاءة عليها خلال محتوى البحث، تقدر بحوالي 107.564 مليار دولار أمريكي، وهذا المبلغ قادر على إعادة بناء كامل مؤسّسات الدّولة، وإحداث تغيير جذري وإنماء مرتفع في لبنان وقطاعاته الإنتاجية والحيوية، إذا ما وقع في أيدٍ أمينة، همّها إعادة الحيوية والاستقرار إلى لبنان وشعبه المكافح .

لائحة المصادر والمراجع .

1 – فاطمة الزهراء خبازي، النّظام النّقديّ الدّوليّ المنافسة أورو – دولار، دار أحيازوري العلمية للنشر والتوزيع 2013 .

2 – بشار أحمد العراقي، الدّولرة Dollarization الأسباب والنتائج . دار النشر: المركز الديمقراطي العربي، برلين – ألمانيا 2017. 2017 .

1- https//:ar.wikipedia.org/wiki/
2- https//:al-ain.com/article/lebanon-economy-coronavirus-domestic-mi-grant
3- https//:arabi21.com/story/
4- https//:ar.tradingeconomics.com/lebanon/inflation-cpi
5- https7//:al.net/2017/10/06/
6- https//:www.aleqt.com/2020/08/26/article.1906111_html
7- https//:www.aljoumhouria.com/ar/news /-
8- https//:bawabaa.org/news371161/
9- https//:almalomat.com232777/1/
10 - https//:annabaa.org/arabic/economicarticles10767/
11 - https//:www.nidaalwatan.com/article/
12 - https//:ar.wikipedia.org/wiki%/D9%81%D9%82%D8%B1
13 - https//:www.aljazeera.net/ebusiness/
14 - 14https//:arabic.sputniknews.com/arab_world/
16 - https//:mawdoo3.com/
17 - https//:www.almodon.com/economy/
18 - https://almanar.com.lb/
19 - https//:www.lebanon24.com/news/economics. /
20 - https//:al-akhbar.com/Community225149/
21 - https//:www.almodon.com/economy/
22 - https//:www.annahar.com/arabic/article/
23 - https//:al-akhbar.com/Politics278413/
24 -https//:lebaneselw.com/index.php/2018-05-29-23-59-33/item2080-/2018-09-19-11-31-43
25 - https//:www.almodon.com/economy/
26 - https//:almanar.com.lb5965423/
27 - https//:www.eliktisad.com/news/show/

العنف في البيئة التّربويّة قبل المرحلة الجامعيّة

راقية الفريّ

ملخّص البحث

المجتمعات، على اختلافها، محكومة بالتّطوّر، ولا بدّ من أن تكون كلّ فئات المجتمع قد انبنَت على مبادئ سليمة، وأبرز هذه الفئات فئة النشء، ونعني بالنشء، في بحثنا، المرحلة التي يمرّ فيها الطّالب قبل المرحلة الجامعيّة، فبحسب اتّفاقية حقوق الطفل، تُعدّ المراحل العمريّة قبل إتمام السنّ 18 في ضمن مرحلة الطّفولة، من هنا لا بدّ من التصدّي للتّحدّيات التي تعيق هذا المسار العمريّ، والتي تجعله ينحرف عن سلوكه السويّ، نحو العنف، من خلال معالجة الأسباب التي تنشأ عن ضعف النّظام التّربويّ، والتي لا تقف على النّظر في الأمور من الجانب القانونيّ والإداريّ والتّعلّمي فحسب، وإنّما تتجاوز إلى معالجة المسائل الجانبيّة، من خلال رصد الظواهر النّفسيّة والاجتماعيّة المؤثّرة، انطلاقًا من الدّراسات التي تتبّعت ظاهرة العنف والنّظريّات المفسّرة لها.

مقدّمة

يشكّل الطّلّاب في المراكز التّربويّة على اختلافها، الأكاديميّة والمهنيّة، جزءًا مهمًّا من المجتمع. وتُعدّ حياتهم في المدرسة، مرحلة بارزة في تشكيل شخصيّتهم واكتساب معارفهم ولاحقًا بالنّسبة إلى الأوضاع الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة، وذلك عبر عدّة موارد منها ما يرتبط بالمنهج، ومنها ما يرتبط بالأنشطة الصفّية واللاصفّية، والمنهجيّة واللامنهجيّة، ممّا يُمارس سواء في الداخل أو الخارج، ومنها ما يرتبط بالاستحقاقات التي ترتقي بهم في المنظومتين التّربويّة والاجتماعيّة.

ولمّا كان الاختلاف هو القاسم المشترك بين النّاس، فإنّ المجال مفتوح لإحكام صلة الوصل بينهم، أو لانقطاع العلاقات، على الرّغم من أنّ الفعاليّات الإداريّة والأدبيّة والفنّيّة والبيئيّة، تشكّل بيئة خصبة لهاتين الوضعيّتين بالنّسبة إلى الطّالب. ومن هنا لا تخلو المدرسة من أن تكون بيئة تحضن هذا الاختلاف، ومسرحًا للتّعبير عن الذّات، وعن التشكّلات والتكتّلات الطّلّابية من مختلف الأطراف، ويظهر فيها تأثير الخلفيّات الثّقافيّة والاهتمامات والصّراعات النّفسيّة الدّاخليّة التي تجد فيها أخصب مكان للتّنفيس.

وربّما تبدّى العنف في هذه البيئة التّربويّة من عدّة مستويات، وقد تختلف الأطراف فيه، ولا نعفي هنا دور المسؤولية التي تقع على عاتق الجهاز التّربويّ والتّعليميّ، بإزاء المسؤولية التي يستشرفها الطّلّاب بالنّسبة إلى مستقبل حياتهم المهنيّة والأسريّة، بخاصّة في واقع يشهد المتغيّرات الاقتصاديّة والسّياسيّة والاجتماعيّة اطّرادًا، وهذا ما ينعكس في وعي الطّلّاب ونفسيّتهم، وقد يدفعهم نحو التطرّف أحيانًا، لتأخذ الأمور أبعادًا تؤثّر في أمنهم واستقرارهم.

والمجتمع الأكاديميّ اللّبنانيّ أو المهنيّ، يتميّز بكثافة طلّابية ملحوظة، سواء في القطاع العامّ أو الخاصّ، وارتباطه شديد بالمؤثّرات السّياسيّة والدينية والثّقافيّة. والطّلّاب، بهذا المعنى، عند كثيرين رصيد ثمين، أو رأس مال مربح في سبيل تحقيق أهدافهم، وتنفيذ سياساتهم، ونشر أفكارهم، وعلى ذلك، يُسجّل الدور الذي يؤدّيه الطلاب في توظيف طاقاتهم بحسب وعيهم وتوازنهم، وبالمقابل يسجل

لهم دورهم السلبي حين يلغون الآخر، وينجرفون للعنف في شتّى أشكاله.

أوّلًا: مفهوم العنف

لا يمكن أن تكون قضية العنف جديدة، فقد عرفتها كلّ الشّعوب. فالعنف ظاهرة عالميّة لا ترتبط بزمان أو مكان معيّنين ولا بأشخاص ذوي صفات مخصوصة، فلا يكاد أيّ مجتمع يخلو من العنف في شتّى أوجهه.

ففي اللغة؛ عرّفه المعجم الوسيط بأنّه من فعل عنف عليه، أي أخذه بشدّة وقسوة، ولامه، لذا هو عنيف (المعجم الوسيط، مادّة عنف، 53).

أمّا في الاصطلاح؛ فالعنف في معاجم العلوم الاجتماعيّة يرد ضدًّا للرفق، وهو فعل يحتوي على استخدام نوع من القوّة والضغط في غير محلّه، وقد يكون غير مشروع، وغير موافق للقانون، وإجمالًا هو يصدر من فرد نحو فرد ما إراديًّا، في إطار التأثير في فرد آخر (أحمد زكي بدوي، 1997، 441).

وبالنّظر إلى الجانب النّفسيّ، فإنّ العنف نزعة إنسانيّة تتّصل بطبيعة الإنسان البيولوجيّة (رحاب لطفي، 2000) ولا يخلو من جملة انفعالات تتّسم بالشدّة، قد يكون العقل فيها هو القائد، أو ربّما كانت الأهواء أو المنازع، وفي كلّ الأحوال هناك تجاوز لمسألة الضبط الذي يجب أن يتحلّى به الإنسان، في وقت قد تتعارض فيه مصالحه ومصالح الآخرين، أو تصل إليه المسائل على سكّة سوء الفهم، وغير ذلك من المواقف التي تقتضي منه أن يعي ما يقوم به من باب الأخلاق والقانون.

وقد يكون العنف استجابة لفعل يتضمّن أيضًا نوعًا من العنف الظاهر أو الباطن (سعد المغربي، 1987، 26)، وقد يكون سلوكًا للتّعبير عن موقف مرفوض يُراد به التّغيير في المصلحة العامّة أو الخاصّة، وقد يأخذ عدّة أشكال تختلف بحسب الأفراد والمواقف، منه اللفظ والترهيب، والضّرب والتّدمير والقتل، وما إلى ذلك.

وأثر العنف قد يتعدّى الشّخص المباشر الذي يقع عليهم، فقد يصل إلى من ترتبط حياته بهم، وصولًا إلى المجتمع بعامّة، حين تكون نتيجته أضرارًا معنويّة ومادّيّة مفتوحة التّأثير.

ثانيًا: الآراء المفسّرة العنف

تتعدّد الآراء التي تفسّر العنف، وذلك انطلاقًا من عدّة أبعاد، قد يرتبط بعضها بالأسباب الخارجيّة التي تدفع إليه، وبعضها بالنوازع الدّاخلية؛ وأبرز هذه الآراء:

أ- التّفسير البيولوجيّ

يردّ أصحاب هذه النّظرية العنف إلى عوامل بيولوجيّة ترتبط بالشّخصية وتكوينها، ومن هذا المبدأ يكون التّركيب البدنيّ للشّخص حاملًا للاختلافات الجسمانيّة التي تتفاوت بين شخص وآخر، كأن يستزيد جسمه من الهورمونات المسبّبة للانفعالات التي تستثيرها الدافعية نحو العنف، ومن هنا نجد بعض الأشخاص ينزعون إلى الحدّة والغضب والنّفور (لويس كامل مليكة، 1980، 90) وهذه الصّفات قابلة لأن تدفع أصحابها نحو مسلك العنف أكثر من غيرهم بسبب طبيعة تركيب أبدانهم.

وهناك من يعتمد مبدأ «كيمياء الحياة» باعتبار أنّ الغدد تشكّل نصيبنا في الحياة، ووظيفتها تتمحور حول التأثير في نموّ الإنسان نفسيًّا وعقليًّا وجنسيًّا وجسميًّا، وكلّ اختلال في أيّ من هذه التأثيرات ينعكس في سلوك الفرد.

ب- التّفسير الفيزيولوجيّ

يؤدّي الجهاز العصبي دورًا مهمًّا في تحديد منسوب العنف عند الأشخاص، فالعلماء يشيرون إلى نوع من الارتباط بين السلوك العنيف وبعض الوظائف في المخّ، وهذا ما يفسّر وقوع بعض الأشخاص عرضة لنوبات العنف أكثر من غيرهم، وذلك انطلاقًا من شذوذ في المخّ (أحمد عكاشة، 1992، 193) وهو ما يرتبط بردّات الفعل، والتصرّفات، واتّخاذ القرارات.

ج- تفسير التّحليل النّفسيّ

تنظر مدارس التّحليل النّفسيّ، وبخاصّة عند فرويد، في هذا المضمار إلى نزعة البقاء في الإنسان، النّزعة القائمة على غريزتي الحياة والموت. ومن هنا ينشأ عند الإنسان نوع من الوعي للطاقات التي يحتوي عليها الشخص، وهي التي تحكم علاقاته بنفسه وبالآخرين. فغريزة الحياة تقوم على مبدأ البناء والتّقارب، ويقابلها غريزة الموت التي تقوم على مبدأ الهدم والتدمير، وهذه الأخيرة إذا ظهرت في الخارج؛ فإنّها تأخذ شكل العنف في شتّى أوجهه. وقد يكون سببها عجز «الأنا» عن تكييف النزعات الفطرية مع ما يطلبه المجتمع والمعيار الذي يضعه، أو عجز الذات عن الارتقاء إلى مستوى الإعلاء، وفي كلّ الحالات يتبدّى ضعف «الأنا» فتنطلق في تعبيرها من الميول الغريزيّة التي تأخذ مناحي العنف (عبد الرحمن العيسوي، 2002، 44)

د- التّفسير القائم على مبدأ الإحباط

للإحباط برأي العلماء دور بارز في تشكيل سلوك الإنسان، ويعدّون أنّ العنف هو استجابة فطرية للإحباط، ومن هنا تقاس درجات العنف وتأثيراته ونتائجه بدرجات الإحباط عند الشخص (إيريك فروم، 1973، 66).

هـ- التّفسير القائم على التعلّم الاجتماعيّ

في هذا المنحى يذهب المتخصّصون إلى تأثير المتغيّرات النّفسيّة والاجتماعيّة التي تصيب الأشخاص، وهي القائمة على مبدأ التّعبير عن الذات والتصدّي لكلّ المعوّقات التي تحول دون هذا التّعبير. وفي قائمة هذه المعوّقات الفروق الطّبقية التي يعانيها الفرد في المجتمع، الأمر الذي يدفعه إلى العنف من خلال التّدمير (سيّد عبد العال، 1988، 135). وتأتي الإسقاطات التي تقع على الأطفال أيضًا لتفسّر ظاهرة العنف عند الإنسان، ومن ذلك ما ينطلق من مبدأ الملاحظة، فالأطفال يتعلّمون من البيئة التي يعيشون فيها، ومن تصرّفات الأشخاص تجاههم بخاصّة التصرّفات العنيفة، ومن ردّات فعل الكبار التي يعاينونها (Berkowits, 1982, 31)، كذلك يتأثّرون بالبرامج التلفزيونية ومواقع التواصل الاجتماعيّ وما يرتبط بها. هذه الموارد تشكّل مادّة خصبة لمؤثّرات سلوك الطفل، ومن هنا يقوم هذا الأخير بسلوكات عدوانية غير مسبوقة (Otto, Jarsen, 1985)

و– التّفسير الظاهراتي

يقوم على مبدأ التّفاعل في العلاقات، فالعنف يعدّ هنا وسيلة لإقامة العلاقات مع الآخرين، بمعنى تأكيد الإنسان ذاته عبر إلغاء الآخر من خلال العنف، ويجري ذلك بطرق مختلفة قد لا تكون مباشرة، وقد لا توحي بالحدّة؛ وإنّما يجري فيها تحوّلات تصبّ لصالح تحوّلات بطيئة تعزّز مكانة الذات (مصطفى حجازي، 1984، 200).

ز– العنف المتزايد في فترة المراهقة

يشير الدّارسون إلى تزايد العنف في مرحلة المراهقة، بعد العقد الأوّل، وتكون حدّته متعلّقة بالبيئة التي تربّى فيها الإنسان قبل ذلك، فتقوى أو تفتر نسبة إلى النّموّ والتّغيّرات البدنيّة والحسّية والشّعوريّة عند المراهق، وتأتي عوامل إضافيّة تسهم في تغذية الشّعور بالعنف عند المراهق، كالاستقلاليّة عن الأهل، والمنافسة بين الأقران، وحبّ الظّهور، وغير ذلك ممّا يدفع إلى اعتماد العنف وسيلة للتّعبير.

ثالثًا: العنف التّربويّ

يضعنا العنف أمام ظواهر جسديّة ومعنويّة، تتبدى من خلال أساليب يقوم بها شخص أو مجموعة أشخاص ضدّ شخص أو مجموعة أشخاص، تبدأ بمستوى بسيط هو إثارة قلق معيّن، مرورًا بممارسات كلاميّة، أو فعليّة، أو بدنيّة، تشكّل ضغطًا نفسيًّا أو ألمًا أو تعطيلًا، وصولًا إلى السّحق في أعلى درجاته، وفي كلّ هذه الأوجه تتدخّل القوانين التّربويّة مانعة ومحذّرة من المغبّة التي تلحق بأطراف النزاع، باعتبار أنّ هذا السلوك لا يدخل في قائمة مبادئ التّربية وممارساتها وأهدافها.

وقد لا يُنظر إلى هذا النّوع من العنف على أساس أنّه غاية في حدّ ذاته، فالممارسات التي تقع هنا، تُعدّ وسيلة تُعتمَد لتشكيل ضغط بُغية فرض قرار ما، أو تحويل وجهة نظر، أو تشكيل رادع معيّن، وما إلى ذلك. وعليه، قد تجد الإدارات في بعض المؤسّسات التّربويّة أنّ العنف هو الطريق الأقصر إلى تحقيق الغايات، بدلًا من التّوجيه والحوار واتّباع أساليب المقاربة وحلّ الأمور بالوسائل التّربويّة المعتمدة، والموصى بها عالميًّا.

من هنا نستطيع أن نتكلّم عما يسمّى «الجهل التّربويّ» فالإدارة في المؤسّسات التّربويّة تمثّل رمز السّلطة، وقوانينها الثّابتة، وقراراتها وتوصياتها المتوالية هي بمثابة أحكام نافذة.

وقد تأتي هذه السّلطة، بإجراءاتها، بعنوان الإجحاف تارة أو التّسلّط تارة أُخرى، على نحو لا تراعى فيه الأوضاع، فترتدّ سلبًا على الطّالب من النّاحية النّفسيّة أو الاجتماعيّة، فتكون بذلك بذرة لولادة نوع من العنف المتوقّع بين الإدارة والطّالب.

هذا المنحى من التّعاطي، يدفع الطّالب إلى رفع مستوى الصّراع، وتاليًا رفع مستوى العدّة التي يواجه فيها، وهذا ما يشكّل نوعًا من العداء الذي في حال لم يعالج في أوانه، فإنّه سيتفاقم، وقد يُسهم في تغذية دوافع داخليّة في مراحل لاحقة في الجامعة وخارجها، وهذا ينطبق على أيّ سلوك عدوانيّ يصدر من أيّ طالب، يتأثّر فيه المجتمع التّربويّ، ماديًّا أو معنويًا.

وهنا، يتبدّى العنف بطرق مختلفة، تحول دون احترام الأنظمة والقوانين، فتدفع صاحبها إلى اتّخاذ

مواقف التمرّد عليها، وبهذا المعنى يصبح الفرد خسارة لمجتمعه ولأمّته على اعتبار تجذّر الانحرافات فيه (شحيمي، 1994، 37)

واذا كانت قضيّة العنف تستأثر باهتمام المنظّمات الدوليّة والإقليميّة التي لا تتوقّف في سعيها عن صدِّ ظاهرة العنف في المراحل الدراسيّة قبل الجامعيّة، كذلك الجمعيات المحلّية، والجهات الرسميّة وغير الرسميّة، فإنّ الطّلّاب أنفسهم يشكّلون حاجزًا أمام إداراتهم بالنّسبة إلى ما يُمارس عليهم، ويؤثّر في صحّتهم البدنية والنّفسيّة على امتداد حياتهم (www.org.unicef) ولهذا تنتقل الممارسة إلى مستوى أعلى، تختلف فيها الطّرائق والأساليب، وتأتي على اختلاف المطالب والأهداف.

رابعًا: عنف الأقران

يعيش الطّلّاب في المرحلة قبل الجامعيّة حياة تعتمل فيها الهواجس والمطامح والمنافسات، والرّغبة في التّعبير عن الحضور والعواطف، وغير ذلك ممّا يُغلّب المشاعر المباشرة على العقل والتّفكير، وقليلون من هؤلاء يميلون إلى الاتّزان في اتّخاذ المواقف المناسبة في معرض الروابط الاجتماعيّة التي تتفاوت بين الأقران، والتي لا تثبت على حال.

وتشير دراسات HRW إلى أنّ نصف المراهقين والمراهقات في العالم يتعرّضون للعنف على يد زملاء في المدرسة (HRW, 2020).

وتشكّل الأندية الطّلّابية بيئة خصبة لممارسة الأنواع العنفيّة بحقّ الطّلّاب من قبل أقرانهم، ومن المفروض أن تكون أهداف هذه الأندية نبيلة كالتنمية، والرفاهية، ورفع منسوب الثّقة بالنّفس، وتعزيز الشّعور بالمسؤولية، وتمكين مهارات التّواصل، وتجسيد فكرة الآخر وحقوقه، وممارسة الأنشطة بكفاءة، وغير ذلك ممّا يهيّئ الطّالب ليكون راشدًا في المستقبل.

وما يؤخذ على هذا النّوع من الأنشطة من باب الممارسات العنفيّة، ينطلق من عدّة عوامل؛ أبرزها الاهتمام بالمناصب على حساب التّعاون المشترك، عدم الثّقة ببعض الأعضاء، الغيرة في إطار المنافسة، عدم التّفاعل اللازم الذي يولّد النّفور من الآخرين، تخطّي الأدوار الموزّعة على الأفرقاء. وربّما تجاوزت الدّوافع العنفيّة بيئة هذه الأنشطة ومحيطها، نظرًا إلى استمرار العلاقات بين الأطراف في البيئة المدرسيّة، وعلى اعتبار أنّ هذه الأخيرة ملائمة أكثر لممارسة العنف فيها، من جهة تحيّن المناسبات أو توافر الوسائل والطرق المساعدة.

خامسًا: أوجه العنف الممارس بحقّ الطّلّاب

تتعدّد أوجه العنف التي تمارس بحقّ الطّلّاب في المدارس والمعاهد في المدّة ما قبل الجامعيّة، وفي حال لبنان مثلًا، يُضاف إلى الطّلّاب اللّبنانيّين الطّلّاب السوريّون اللاجئون الذين وفدوا إلى لبنان بعد الأزمة السّوريّة، والذين يشكّلون أكثر من الضّعف بعد أن فتح لبنان صفوفًا في حقبات ممتدّة خلال النهار، ولم يسلم هؤلاء أيضًا من العنف في مدارسهم، كالارتدادات السّلبيّة نتيجة افتقار الأساتذة إلى التدريب على «التأديب الإيجابي» وتعرّضهم للإهانة ومنعهم في كثير من الأحيان من استخدام الحمّام في المدرسة، فضلًا عمّا يتعرّضون له من تنمّر في شتّى الأشكال (داو شين لـ Human Rights Watch)

وانطلاقًا من تحديد العنف وربطه بما يقع على الفرد من أذى معنويّ وجسديّ، فرديّ وجماعيّ (عزّة حجازي، 1987، 293) فإنّه يتجلّى في كلّ أشكاله التي هي ضدّ السلامة النّفسيّة والجسديّة، مهما تنوّعت واختلفت؛ وهي واقعة على الذّكور كما الإناث؛ كالعنف التواصلي، العنف اللفظي، التنمّر بأشكاله المختلفة، التهديد، الضرب، الإحباط، هدر الحقوق على اختلافها، ما يندرج في الانتهاكات البدنية، وما يندرج في التّأثيرات المعنويّة السّلبيّة، التسلّط، التّخويف وما يرتبط بذلك. كذلك التّحرّش الجنسيّ الذي يشكّل صدمة لكرامة الطّالب واستقلاليّته البدنيّة، وقدرته على التّعلّم والشّعور بالأمان في المدرسة.

وقد أشارت هيومن رايتس واتش إلى العنف الذي يقع أيضًا على الأطفال ذوي الإعاقة، والطّلّاب المثليين/ات، ومزدوجي التّفضيل الجنسيّ، ومتغيّري/ات النّوع الاجتماعيّ، وقلّما يحظى العنف ضدّ هؤلاء الأطفال باهتمام، بسبب هيمنة المواقف التّميزيّة والمضرّة تجاههم، والتي تديم الصّمت والإفلات من العقاب (HRW, 2020).

ويوزّع رولوماي مظاهر العنف على:

- العنف البسيط الذي هو من قبيل حركات التمرّد الطّلّابي.
- العنف المحسوب الذي هو من قبيل تحوّل حركات التمرّد الطّلّابية إلى أعمال الشغب والسطو والتخريب؛ لخضوعها لقيادات تستغلّ هذه الحركات لمصالحها الشخصية.
- العنف التحريضي القائم على استغلال مشاعر الإحباط والعجز في المجتمعات التي يتنازعها اليمين واليسار.
- العنف الغائب أو الأداتيّ، وهو العنف الذي يشترك فيه أفراد المجتمع من دون علمهم.
- العنف الدفاعيّ أو الوقائيّ، من قبيل ما يؤخذ لمنع وقوع أعمال عنفية أو تهديد بالعنف أو الانحراف، وقد تتحوّل عملية الدفاع هذه إلى الإفراط في استخدام القوّة والتّدمير، بما يخرج عن الأهداف المشروعة له (حسام الدين عزب، 2000، 264)

ولا يسلم الطّلّاب من هذه العوامل، سواء أكانوا في داخل الحرم التّربويّ أم خارجه، فما يُمارس عليهم من عنف، في أيّ زمان ومكان، لا يلغي كونهم طلّابًا بتكوينهم البدني والنّفسيّ، وخلفيّاتهم الثّقافيّة والاجتماعيّة.

ويدخل في القائمة أيضًا، العنف الإلكترونيّ القائم على الجندر، والمرتبط بالتجربة المدرسيّة بشكل متزايد على أطفال كثيرين. إذ بات مدعاة قلق نتيجة ازدياد الفترة التي يقضيها الطّلّاب على الإنترنت، بسبب إقفال المدارس على خلفية تفشّي «فيروس كورونا» في السنتين الأخيرتين، ويتجلّى في الانتهاكات على المنصّات الإلكترونية، والافتراءات المعاديّة، والشّائعات سريعة الانتشار التي تسهّلها وسائل التواصل الاجتماعيّ، والسّخريّة، والابتزاز، وخرق المحرمات.

أمّا أبرز العوامل التي تُسهم في تعزيز العنف – ننطلق من البيئة الأسريّة إلى المدرسة– فهي:

- الخلافات الأسريّة، والصّراعات العائليّة، والتفكّك الأسريّ، وصراع الأدوار الاجتماعيّة في المنزل، والنموذج الأبوي المتسلّط، والقسوة الزّائدة في التّربية المنزليّة (علاء الدين القبانجي، 2003)
- المعاملة التّميزيّة ضمن الأسرة، والتنشئة الاجتماعيّة غير السّويّة.
- التّعصّب المتأتّي من البيئة الاجتماعيّة، والمترجم بشتّى الأشكال العنفيّة (علي أسعد وطفة، وعبد الرحمن الأحدب، 2002، 103-80)

- انخفاض الدخل، ومواجهة أوضاع اقتصادية صعبة، والعيش بظروف سكنية سيّئة، وكبر حجم الأسرة (العيسوي، 1993)
- انتشار أفلام العنف، والألعاب التي تحتوي عليه.
- وجود وقت فراغ كبير، وعدم استثماره إيجابيًّا.
- الإشاعات المغرضة.
- ضعف الضّبط الاجتماعيّ، وانتشار الجهل، بإزاء الفقر والبطالة والبيئة المادّية المتدهورة والمنازل المتهالكة (عبد الرحمن العيسوي، 1994، 267- 268)
- التّناقض في التربية بالنّسبة إلى الأهداف التّربويّة.
- ضعف الرّقابة وسوء استعمالها.
- الجزاءات الضّعيفة – سواء بالامتثال أم الانحراف- التي تؤدّي إلى خلق حالة مائعة عند الطّلّاب.
- عدم مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب في داخل الصّفّ.
- عدم اعتماد إنسانيّة التّعلّم، بمعنى عدم احترام المتعلّم كإنسان، له كيانه وشخصيّته المستقلّة.
- قطع الطريق أمام تعبير الطّالب عن شعوره ومطامحه، والتّعبير عن رأيه.
- تسخيف رأي الطّالب، وتحقير وجهة نظره، والاستهزاء بما يقوله أو يفعله.
- التركيز في نقاط الضعف عند الطّالب، والمبالغة في انتقاده.
- تعزيز التفرقة بين الطّلّاب، والانحياز إلى بعضهم، على نحو يستثير الباقين.
- عدم الاكتراث بالطّالب وإظهار المحبّة والاحترام له، ممّا يدفعه إلى اللجوء للعنف للفت النظر إليه.
- المسافة الفاصلة بين المعلّم والطّالب، والتي تُبعد المناقشة والحوار، وفي هذه الحالة يبدو المعلّم ممثّلًا لسلطة لا تُناقش، فيصبح مصدر خوف عند الطّلّاب.
- ممارسة المعلّم العنف بأشكاله الجسديّة والمعنويّة.
- الأسلوب السلطوي الذي تتبنّاه الإدارة في التعامل مع الطّلّاب.

يُضاف إلى ذلك، عدم وضوح القوانين والقواعد المدرسيّة، والحدود غير الواضحة التي تشكّل إرباكًا للطلّاب بالنّسبة إلى حقوقهم وواجباتهم. وهذا يفتح المجال لهم أمام سلوكات عنفية؛ قد تطال الممتلكات الخاصّة والعامّة، أو التعرّض للأقران أو المسؤولين التّربويّين والإداريين. والمدارس اللّبنانيّة لا تختلف عن المدارس في العالم، بخاصّة في ظل عدم وجود معايير تربوية موحّدة تخضع للمتابعة والتّطوير؛ فعلى سبيل المثال، كثير من المدارس يفتقر إلى مبادئ التّوجيه الكافية للتّربية الجنسيّة الملائمة لشتّى الأعمار، وهذه الموادّ تسمح للمعلّمين بتناول أحاديث حسّاسة أو صعبة، وذلك بأساليب غير مدروسة، قد تسبّب إحراجًا للطلّاب والطّالبات، وتسمح بانتهاكات أو تصرّفات مؤذية.

سادسًا: دور النّظام التّربويّ في الحدّ من العنف

لا بدّ من أن تتوافر الظروف الملائمة لقيام الحواجز الرّادعة للعنف في القطاعات التّربويّة، فالأنظمة التّربويّة الشاملة يجب أن تؤدّي دورها الأكمل حين تحدّد أهدافها.

والقيم التي تحتويها برامجها لا تنفصل عن شخصيّة الطّالب الذي تطمح إليه، ومن هنا يقتضي التّوفيق بين مصالح النّظام التّربويّ وأهدافه ومصالح الطّالب.

على ذلك، ينبغي للنّظام التّربويّ تكريس تساوي الفرص بين جميع الطّلّاب، بالنّسبة إلى الأداء، ومراقبة تطبيق القوانين، وسلوك المسار التّعلّمي والتّربويّ على نحو متّزن وصحيح.

وحين يقع التناقض بين مجموعة البرامج ووسائل تحقيقها، فإنّ الطّالب يسلك سلوكًا غير متكيّف مع القيم التّربويّة. من هنا، يبرز موقفان:

أ- موقف يتماشى فيه الطّالب مع القيم؛ فيصبح متكيّفًا وسويًّا.

ب- وموقف لا يتماشى فيه الطّالب مع القيم، وهنا أيضًا تبرز حالتان: حالة تلميذ متكيّف في حال رضي المجتمع المدرسي عن الوسائل، وتلميذ غير متكيّف ومنحرف في حال لم يكن المجتمع المدرسي راضيًا عن الوسائل.

لذا، تشكّل البيئة المدرسيّة من خلال القيم التي ترعاها، نوعًا من السلوك الذي يتماشى والقيم الاجتماعيّة السائدة، والمعترف بها، والمناهضة لكلّ أشكال العنف.

وفي هذا الإطار، على البيئة المدرسيّة قبل الجامعيّة أن تُحدّد المسلك الذي يجب أن يتّبعه الطّالب، وتقف عند كلّ تقصير أو خلل يؤثّر في سلوكه، وتعدم الفرص التي تجعل العنف يتحوّل إلى ظاهرة، على أن يقاس أداء الرقابة التّربويّة، وبأشكالها المختلفة، بمؤشّرات ومعايير علمية، يُقدَر من خلالها تحديد عملية النّجاح والإخفاق.

خلاصة

الطّلّاب – شبّانًا وشابّات– هم مستقبل الأمّة، ويجدر أن تُهَيّأ لهم الطريق السويّة لينهضوا بمسؤوليّاتهم وقراراتهم بما يتوافق مع طموحاتهم والحياة بمختلف مجالاتها. من هنا عليهم أن يعوا دورهم في المجتمع المدرسي الذي يقضون فيه شطرًا كبيرًا من حياتهم، ويعرفون أنّه يصبّ في مصلحتهم، فلا ينجرفون إلى أيّ شكل من أشكال العنف، لكي لا يتأصّل فيهم، ويؤثّر في شخصيّتهم على المدى الطويل، وتاليًا يؤثّر في سلوكهم وحياتهم وعلاقاتهم المستقبلية الأسريّة والاجتماعيّة والمهنيّة، ويستنيروا بمعرفة كلّ العوامل التي تقود إلى العنف؛ لكي يتجنّبوها.

والنّظام التّربويّ المدرسي هو الحاضن للطلّاب، من أوّل انطلاقتهم خارج المنزل، إلى حين وصولهم إلى الجامعة. وهذا النّظام، يجب أن يكون واعيًّا للمجتمعات التي يعيش فيها الطّلّاب، واختلافاتها وخلفيّاتها، كذلك للبيئة الأسريّة ومستواها الاجتماعيّ التي ينتمون إليها، ومواكبة أوضاعهم النّفسيّة ومراعاة الفروقات بينهم، والظروف الخاصّة التي يمرّون فيها، إضافة إلى ذلك، لا بدّ لهذا النّظام من رصد العوامل الممهّدة لظواهر العنف في كلّ مستوياته، من دون التغاضي عن أيّ تصرّف يؤدّي إلى العنف، على قاعدة مراعاة الأنظمة والقوانين التي تُعدّ جزءًا طبيعيًّا من الحياة السويّة.

في سياق موازٍ، يأتي دور السياسات الوطنية التي تتكفّل بسنّ الشرائع والقوانين، وتطوير الأنظمة المادّية والإلكترونية التي تحرص على الحماية من أيّ انتهاكات تسبّب العنف، ومتابعة تطبيقها عبر المرشدين والموجّهين والمنسّقين والمسؤولين في القطاع التّربويّ وما يرتبط به، ويضعون الخطط الملائمة لتقديم الدّعم اللازم عند كلّ حاجة، والإشرف على إقامة الرّوابط اللازمة بين المراكز التّربويّة ومراكز الدّعم، على أمل أن تتوحّد المعايير التّربويّة العالميّة، ويوصى بالتزامها، في هذا القطاع الأساسيّ الذي عُهد إليه بناء أجيال المستقبل.

المصادر والمراجع:

- بدوي، أحمد زكي. (1997). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيّة**. لبنان: مكتبة لبنان.
- حجازي، مصطفى. (1984). **التخلّف الاجتماعيّ**، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور. بيروت: معه الإنماء العربي.
- شحيمي، محمّد أيّوب. (1999). **أصول الإجرام والعقاب**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- عبد العال، سيّ. (1988). **في سيكولوجية الاغتراب**: بعض المؤشّرات النظرية والامبريقية الموجّهة في بحوث الاغتراب. مجلّة علم النفس. العدد 5. القاهرة: الهيئة المصرية العامّة للكتاب.
- عزب، حسام الدين. (2000). **العنف الوالديّ وعلاقته بعنف الأبناء (دراسة فينومينولوجية لجذور العنف)**. المؤتمر السّنوي الأوّل. القاهرة: معهد الدراسات العليا للطّفولة.
- عكاشة، أحمد، 1992، 193
- العيسوي، عبد الرحمن. (1993). **مشكلات الطّفولة والمراهقة: أسسها الفسيولوجية والنّفسيّة**. بيروت: دار العلوم العربية للطباعة والنشر.
- العيسوي، عبد الرحمن. (1994). **الجنون والجريمة والإرهاب**. بيروت: الدار الجامعيّة.
- العيسوي، عبد الرحمن. (2002). سيكولوجية الشّخصيّة. مصر: منشأة المعارف.
- فروم، إيريك (1960). **المجتمع السليم**. ترجمة محمود محمود. سلسلة الفكر المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- القبانجي، علاء الدين. (2003). **العنف والعلاج السيكولوجي**. مجلّة الأنباء، العدد 47.
- لطفي، رحاب. (2000). **أثر أفلام العنف الأجنبية بالفيديو على اتّجاهات عيّنة من الأطفال المصريّين نحو العنف**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربيّة. تركيا: المكتبة الإسلاميّة. لا تا.
- المغربي، سعد. (1978). **في سيكولوجية العدوان والعنف**. مجلّة علوم النفس. العدد الأوّل. القاهرة: الهيئة المصرية العامّة للكتاب.
- مليكة، لويس كامل، 1980، 90
- وطفة، علي أسعد، والأحمد، عبد الرحمن. (2002). **التعصّب ماهيّته وانتشاره في الوطن العربي**. عالم الفكر، العدد 3، المجلّد 30. الكويت.

المراجع الأجنبية

- Berkawits, L (1993). Aggression, it's causes, consequences and control. New York: Mc Grrow Hill.
- Otto, Jarsen. (1985). Altenation, social apperception and ego structure. Journal of consulting psychology vol 19.

مواقع الشبكة الرقمية:

- Robert Ballon. Les conduits déviantes des lycéens et l'éducation in www.cndp.fr/revue V ei/118
- www.unicef.org
- hrw.org/ar/news/2020/11/06/376944

التّنميّة المستدامة ودور المجالس المحليّة والمجتمع المدنيّ

بلدة قبريخا نموذجًا

علي أحمد مرتضى[1]

مقدمة :

منذ القدم سعى الإنسان البدائيّ إلى تأمين أساسيات الحياة من غذاء ومأوى، ومع تقدّم المجتمعات والحضارات بمختلف أشكالها، توسّعت رقعة العيش ومعها الحاجات الضّروريّة للإنسان، وأصبحت التّنميّة مرتبطة بتأمين الحياة الكريمة والرّغيدة ضمن التّجمّعات البشريّة، ومع التّطوّر والتّزايد السّكانيّ، بدأت تظهر الكماليّات وأصبح الإنسان يسعى إلى تأمينها لكي يحسن ظروف العيش ويزيد الخيارات المتاحة، حتى أنّ بعض الكماليّات تحوّل إلى حاجة ضروريّة مع التقدّم العمليّ والتّكنولوجيّ.

فالتّنميّة عملية شاملة متكاملة يتوقف نجاحها على ما يقوم به البشر من جهد متعدد الجوانب والأشكال، لتغيير أوضاع المجتمعات وتحسين أحوالها المادية. لذا فقد ارتبط مفهوم التّنميّة بالتقدّم الاقتصاديّ والاجتماعيّ.

إنّ اختلاف الأوضاع الاجتماعيّة والاقتصاديّة بين الدّول المتقدّمة وتلك النّاميّة عكس تباينا على مفهوم التّنميّة بينها، فقد انقسم الفكر المعاصر في تعريفها إلى تيارين رئيسين: أحدهما يمثل الفكر الاقتصاديّ الغربيّ الذي عرف التّنميّة على أنّها العملية الهادفة إلى خلق طاقة تؤدّي إلى تزايد دائم في متوسط الدّخل الحقيقيّ للفرد بشكل منتظم لفترة طويلة من الزمن.

أما التّيار الآخر، فقد تمثّل بدول العالم االثّالث النّاميّة، وعرف التّنميّة على أنّها، العملية الهادفة إلى إحداث تحوّلات هيكلية اقتصاديّة . اجتماعيّة يتحقّق بموجبها للأغلبيّة الساحقة من أفراد المجتمع، مستوى من الحياة الكريمة التي يقلّ في ظلّها عدم المساواة، وتزول بالتّدريج مشكلات البطالة والفقر والجهل والمرض، ويتوفّر للمواطن قدر أكبر من فرص المشاركة، وحقّ المساهمة في توجيه مسار وطنه ومستقبله.

ومع تقدّم العلوم الإنسانيّة والتّكنولوجيّة، تزايد الاهتمام في عالمنا المعاصر بقضية التّنميّة التي أخذت معنى آخر أكثر شموليّة فهي لا تشكّل المعدّلات الإنتاجيّة العالية، ولا مجرد نقل إنجازات العالم المتقدّم، السّمة البارزة فيه. لقد ارتبطت بتحوّل فكريّ وتربويّ ضخم يضم سائر الإمكانات البشريّة العلميّة والثقافيّة والتّكنولوجيّة الموظفة في خدمة التّنميّة الشّاملة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة وغيرها. لذا، فالتّنميّة بمفهومها الشّامل، ليست عمليّة اقتصاديّة، اجتماعيّة، سياسيّة، ثقافيّة فحسب، ولكنّها مزيج من هذه كلها وغيرها، تحتوي المتغيرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة والثقافيّة، وتتفاعل جميعها وتتداخل بعضها مع بعض في إطار شموليّ، تهدف إلى تحقيق أهداف تتغيّر وفقًا لما يحتاج إليه المجتمع. وما هو ممكن للتّحقيق، وتعمل على تغيير المجتمع نحو الأفضل بجميع وجوهه وكامل تطلّعاته.

وعلى هذا، تعدّ التّنميّة عملية هادفة ومخططًا لها، تقوم بها قطاعات خاصة وعامة، بهدف إيجاد

(1) طالب دكتوراه في الجامعة اللبنانيّة.

تغيير شامل يسمو بالمجتمع إلى مصاف الأمم الرّاقية المتحضّرة. لذا فهي أكثر من عملية نمو اقتصاديّ يعبّر عن وجود عملية تحولات في البناء الاقتصاديّ . الاجتماعيّ، قادرة على تنمية طاقة إنتاجيّة، تؤدّي إلى تحقيق زيادة منتظمة في متوسط الدّخل الحقيقي للفرد على المدى المنظور.

1 – مفهوم التّنميّة المستدامة :

قبل الحرب العالميّة الثّانية كانت التّنميّة البشريّة المستدامة بالنّسبة للدول تتحقّق بالنّمو الاقتصاديّ من دون مراعاة الجانب البيئيّ وديمومة الموارد الطّبيعيّة، ومع الثّورة الصّناعيّة وسيطرة الدّول العظمى على الدّول الفقيرة لاستغلال مواردها وجعلها سوقًا استهلاكيّة لها، بدأت تظهر المشاكل البيئيّة والاجتماعيّة، وكانت فترة السّبعينيات مرحلة التّحوّل حيث بدأ مفهوم تنمية جديد يربط النّمو الاجتماعيّ كهدف يتحقّق بالنّمو الاقتصاديّ و لكن ظلّت البيئة تتلقى النّتائج السّلبيّة، وهي كانت الضّريبة التي يجب دفعها لأي تقدّم اقتصاديّ – اجتماعيّ.

في أواسط الثّمانينيات تحت تأثير الاهتمامات الجديدة بالحفاظ على البيئة ونتيجة للاهتمامات التي أثارتها دراسات وتقارير نادي روما الشّهيرة حول ضرورة الحفاظ على الموارد الطّبيعيّة القابلة للنّضوب، وعلى البيئة والتّوازنات الجوهريّة في الأنظمة البيئيّة. فقد انتشر استعمال المفهوم بسبب تكاثر الأحداث المسيئة للبيئة وارتفاع درجة التّلوث عالميًّا. وتم تعريف التّنميّة المستدامة بالأمم المتّحدة على أنّها «التّنميّة التي تؤمن الحاجيات الحالية دون المساس بحاجات الأجيال في المستقبل[1]» .

وقد استقرّ الرّأي تدريجيًّا على أنّ السّياسات التّنمويّة، ولكي تساهم في إنماء قابل للاستمرار يحتم عليها ليس أن تحترم مقومات البيئة التي يعيش فيها الإنسان وحسب، بل عليها أيضًا أن تراعي قدرة كل الفئات الاجتماعيّة على تحمل التّغيير والاستفادة منه على قدم المساواة. ولهذه الأسباب امتد نطاق المفهوم إلى القضايا الإنسانيّة والبشريّة وأصبحت النّظريّات التّنمويّة تركّز أكثر على هدف التّنميّة، أي الإنسان، وأحواله الصّحيّة والثّقافيّة والسّياسيّة، وذلك على خلاف الحقب السّابقة التي كان التّركيز فيها ينصبّ على وسائل التّنميّة الماديّة، أي على زيادة معدلات الاستثمار ومعدلات النّمو الاقتصاديّ العام السّنويّة، وزيادة مستويات الاستهلاك من منتجات الصّناعة الحديثة.

والجدير بالذّكر أيضًا، أنّ «الدّيمومة» أو الاستمراريّة المعنية في مفهوم التّنميّة هذا، تشير إلى الامتداد والرّوابط بين الأجيال، أي أنّها تعني أنّ الجيل الحالي يجب أن يترك للأجيال القادمة مخزونًا كافيًا من الموارد الطّبيعيّة ونظامًا بيئيًّا غير مدمر وغير مصاب بالتّلوث، وكذلك مستوى كافيًا من العلوم والتّكنولوجيا، بحيث تتمكّن هذه الأجيال من الاستمرار في التّنميّة والاستفادة من فوائدها المختلفة.

لذا يمكن الاستنتاج أنّ المفهوم القديم للتّنميّة كان هدفه النّمو الاقتصاديّ والإنسان والطّبيعة وسيلة للوصول إلى الهدف، أمّا المنظور الجديد فيرى أنّ الإنسان هو الهدف، وهو غاية ووسيلة لتأمين الحياة الكريمة والصّحيّة مع مشاركته في اتّخاذ القرار والتّغيير. لذا تعرف الأمم المتّحدة للتّنميّة البشريّة المستدامة على أنّها « توسيع الحريّات الحقيقية للنّاس اليوم مع بذل جهود لدرء خطر المساس بحريات أجيال المستقبل (تقرير التّنميّة البشريّة المستدامة 2011، البرنامج الإنمائي)[2].

(1) تقرير برونتلاند، 1987 التّنميّة المستدامة، 2020) /https://www.aljazeera.net).

(2) فاعور تانيا، التّنميّة البشريّة المستدامة والتّخطيط في المنطقة العربيّة، ص 27، بيروت 2014.

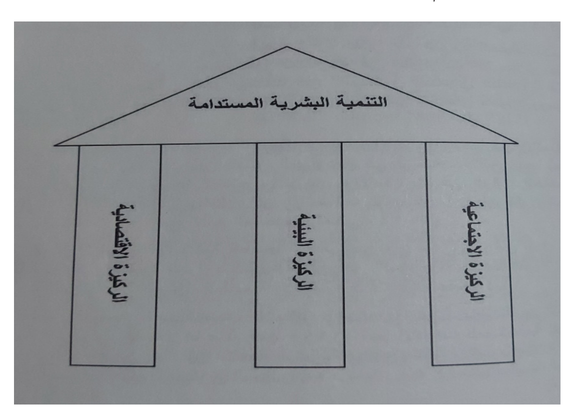
وعلى الرّغم من الانتشار السّريع لمفهوم التّنميّة المستدامة منذ بداية ظهورها إلا أنّ هذا المفهوم مازال غامضًا بوصفه، ومازال هذا المفهوم يفسّر بطرق مختلفة من قبل الكثير من المفكريّن والعلماء. فالتّنميّة المستدامة هي نمط تنمويّ يمتاز بالعقلانيّة والرّشد، حيث تقوم على تحقيق تنمية اقتصاديّة واجتماعيّة من جهة والمحافظة على البيئة والموارد الطّبيعيّة من جهة أخرى وعليه فهي عمليات مكمّلة لبعضها البعض وليست متناقضة، إذ تعدّ السّبيل الوحيد لضمان تحقيق نوعية حياة جيّدة للأجيال الحاضرة والمقبلة، وعليه لا بدّ من تضافر كل الجهود من السّلطات والمجالس والمجتمعات من أجل العمل والوصول إلى التّنميّة المستدامة ولو بنسب متفاوتة ترتبط بالأوضاع الداخلية لكل بلد.

2 – أبعاد التّنميّة المستدامة :

كما بدا لنا أن التّنميّة المستدامة هي عملية شموليّة للمجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة كافة، بعد أن كانت تعرف فقط بالنّمو الاقتصاديّ، ولذا فقد عرف الباحثون في هذا الشّأن أن للتّنميّة أبعادًا أو ركائز تشكّل الرّافعة أو السّقف الذي تقوم عليه، وأنّ إهمال أحد الأبعاد على حساب الأبعاد الأخرى يظهر تنمية مشوهة، حيث نجد هناك تقدّمًا ونموًّا اقتصاديًّا مثلًا في ظلّ مشاكل اجتماعيّة وبيئية وخيمة.

تُعرّف «.. التّنميّة البشريّة المستدامة على أنّها سقف يقوم على ثلاث ركائز: الرّكيزة الاجتماعيّة والرّكيزة الاقتصاديّة والرّكيزة البيئيّة. إنّ التّخطيط للتّنميّة البشريّة المستدامة دون تدعيم هذه الرّكائز الثلاث على حد سواء يشبه بناء منزل يشكو من خلل في دعائمه وأساساته وبالتالي يكون معرضًا للتّصدّع والانهيار.[1]»

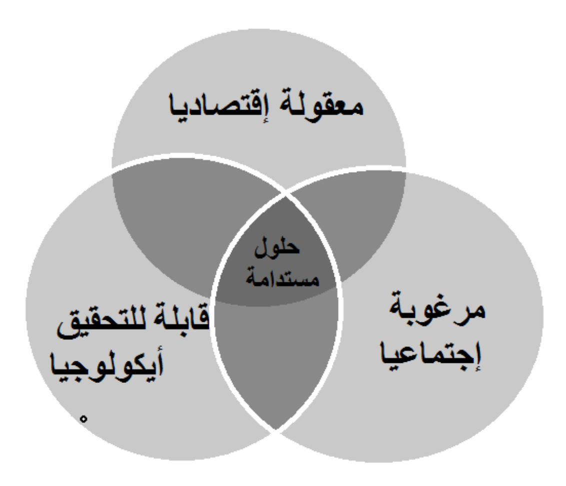
صورة رقم 1 ـ ركائز التّنميّة البشريّة المستدامة :



المصدر : د. تانيا فاعور، التّنميّة البشريّة المستدامة والتّخطيط في المنطقة العربيّة، بيروت 2014، ص 193.

(1) فاعور تانيا، التّنميّة البشريّة المستدامة والتخطيط في المنطقة العربيّة، ص 22، بيروت 2014.

صورة رقم 2 ـ تداخل أبعاد التّنميّة :



المصدر : ف. دوجلاس موسيتش، مبادئ التّنميّة المستدامة، ص 73.

إذا هناك أبعاد أساسيّة للتّنميّة المستدامة، ألا وهي : البعد الاقتصاديّ، الاجتماعيّ والبيئيّ، وقد تطرّق بعض الباحثين إلى أبعاد شاملة وداعمة للأبعاد الثّلاثة المذكورة، أبرزها البعد السّياسيّ و الثّقافيّ.

أ. **البعد الاقتصاديّ:** هو الوجه التّنمويّ الأوضح يكون هدفه زيادة المداخيل والنمو الاقتصاديّ للدّول، وذلك للقضاء على الفقر والبطالة وتقليص تبعية الدّول النّاميّة للدّول المتقدّمة، وجعل الاقتصاد منتجًا و له قدرة المنافسة والابتكار، مع الحفاظ على التّوازن في الموارد الطّبيعيّة وتقليل الأثر البيئيّ، وحسن إدارة الموارد البشريّة في العمل بربط مخرجات النّظام التّعليميّ بمتطلبات العمل.

ب. **البعد الاجتماعيّ :** هو تأمين الحاجات الضّروريّة للسّكان، على مبدأ العدل والمساواة، بما يخصّ الغذاء والتّعليم والرّعاية الصّحيّة مع رفع مستوى الخدمات، وكذلك تأمين نمو سكانيّ مستقر وملائم مع الموارد الطّبيعيّة، وتأمين الرّفاهية والبيئة السّليمة مع تحقيق أكبر قدر لتمكين السّكان، بمختلف المراحل العمريّة ولكلا الجنسين، من المشاركة في التّخطيط والتّنفيذ للتّنميّة البشريّة المستدامة.

ت. **البعد البيئيّ :** إنّ أجل ما يوضح هذا البعد هو «البصمة الإيكولوجيّة» حيث تقاس سرعة استهلاك البشر للموارد وتوليدهم للنّفايات بالمقارنة مع سرعة الطّبيعة في استيعاب هذه النّفايات وإعادة توليد موارد جديدة، و قد أشارت الأبحاث في سبعينيات القرن الماضي، إلى أن ما تستهلكه البشريّة من موارد في سنة كاملة تحتاج الأرض إلى سنة ونصف لإعادة إنتاجه. هناك تكمن خطورة النّمو الاقتصاديّ و الاجتماعيّ على حساب البيئيّة، مما يعود بالنّتائج على صحة وعيش السّكان والأجيال المستقبليّة. يفرض هذا التّحدّي تطوير التّكنولوجيا والوسائل التي تحقّق النّمو مع حماية الموارد الطّبيعيّة من الاستنزاف أو التّلوث، والحفاظ على التّنوّع البيولوجيّ ومواجهة التّحدّيات كالتّغيير المناخيّ، وارتفاع نسبة التّلوث وما ينتج عنه من تآكل طبقة الأوزون و الاحترار العالميّ وغيره، مع الحفاظ على التّوزيع العادل للسّكان الحاليين والمستقبليين من هذه الموارد.

ث. **البعد السّياسيّ:** يكون بوضع الخطط والاستراتجيّات للمؤسسات، والسلطات، والجمعيّات المدنيّة بمختلف مستوياتها (عالمية، حكومية، ومحلية...)، حيث يجب على الأمم المتّحدة بالتّعاون مع المنظمات المعنية ودول الأعضاء وضع الاستراتيجيّات للتّنميّة المستدامة، مع تقديم الدّعم المناسب للسّلطات والمجالس المحليّة و الجمعيّات المدنيّة لتنفيذ هذه الخطط مع مراقبة المؤشّرات والمعايير المنظمة للتّنميّة البشريّة المستدامة بغية الوصول للأهداف المنشودة. إذ تتوقف عملية التّنميّة المستدامة وتبقى أسيرة النّظريات العلميّة في حال لم توضع بالإطار المناسب للتّنفيذ عبر المؤسّسات المحليّة مع تقديم الدّعم المناسب والمتابعة الدّائمة لتمكينها من ذلك.

ج. **البعد الثقافيّ :** إنّ كلّ السياسات والأبعاد التي تحدثنا عنها لا تكتمل دون إيجاد المجتمع المؤهل الذي يحمل ثقافة التّنميّة البشريّة المستدامة، وذلك بتحضير الإنسان عقلًا وروحًا ووجدانًا ومهارةً، للبدء بالتخلص من العادات السيئة المضرة للبيئة، والاستفادة من الطّرق الأكثر أمنًا وانتاجيةً والصّديقة للبيئة، حيث تصبح هذه الأفكار قيمًا لدى الإنسان يعمل بها ويربي الأجيال على احترامها والالتزام بها، ونجاح عملية التّنميّة ودفعها للأمام مرتبط بمدى إيمان وتفاعل المجتمعات مع هذه المشاريع والسّياسات.

1 - أهداف التّنميّة المستدامة :

لعلّ الهدف الرّئيسي من التّنميّة المستدامة هو إتاحة خيارات وظروف مريحة للحياة لأجيال الحاضر والمستقبل، بترشيد استهلاك الموارد الطّبيعيّة وتأمين الغذاء والصّحة والتعليم، ومحاربة الفقر، والمساواة والعدل، والتّمكين من المشاركة في اتّخاذ القرارات.

ولعل قراءتنا لأبرز المؤتمرات العالميّة التي تناولت التّنميّة البشريّة على مدى عقود تعطينا صورة واضحة عن أهداف التّنميّة وتطوّرها مع تطور البشريّة. وكما ذكرنا سابقًا أنّ الاهتمام الدّوليّ بالتّنميّة بالمنظور الجديد، بدأ في سبعينيات القرن الماضي، و بدأ الاهتمام بعلاقة البيئة مع التّنميّة ووضع خطط وأهداف عالميّة ودوليّة وخلق كيانات وشراكات من أجل تحقيقها، وتجلى ذلك بالمؤتمرات الدّولية التي انعقدت وتوالت حتى وقنا هذا، نذكر أبرز هذه المؤتمرات :

أ- <u>مؤتمر الأمم المتّحدة المعني بالبيئة البشريّة (ستوكهولم، 1972):</u>

وقد حضره 113 دولة ويعدّ من المحاولات الأولى لمعالجة العلاقة بين البيئة والتّنميّة على الصّعيد العالميّ، وتضمّن الإعلان الختاميّ 26 مبدءًا تشكّل خارطة طريق للحفاظ على البيئة مع التّنميّة البشريّة حتى عصرنا هذا، ولعل أبرز ما جاء فيه «إنّ صون البيئة البشريّة وتحسينها لأجيال الحاضر والمستقبل أصبح هدفًا لا سبيل لبني الإنسان إلا تحقيقه.» (الفقرة السّادسة من الإعلان الختامي لمؤتمر الأمم المتّحدة المعني بالبيئة البشريّة ستوكهولم،1972)[1] .

ب- <u>مؤتمر «قمة الأرض» (ريو دي جانيرو، 1992)[2]:</u>

هو مؤتمر الأمم المتّحدة المعني بالبيئة والتّنميّة، عقد في مدينة ريو دي جانيرو في البرازيل بعد 20 عامًا على انعقاد مؤتمر استوكهولم، حضر هذا المؤتمر ممثلين عن 172 دولة، و2400 منظمة غير حكومية، و 10000 إعلامي، مما أعطاه أهمية عالميّة و خصوصًا أنّه اعتمد العديد من الاتفاقيات في هذا المؤتمر :

---

(1) إعلان ستوكهولم، البيئة البشريّة، 1972، 2020) /https://www.unescwa.org).

(2) مؤتمر قمة الأرض، ريو دي جانيرو، 1992، 2020) /https://www.aljazeera.net).

1 – إعلان ريو بشأن البيئة والتّنمية: تضمن 27 مبدأ كانت الحجر الأساس للأهداف الإنمائيّة بوقتنا الحالي والتي سنتطرق إليها، وخصوصًا بما يتعلّق بالقضاء على الفقر والبيئة والتّعليم والصّحة وتمكين المرأة، والمشاركة بالسّلطات وصنع القرار.

2 – جدول أعمال القرن ال21 : يهدف إلى وضع التّحديات البيئيّة والتّنمويّة للعالم التي سيواجهها في القرن القادم، ووضع الخطط والاستراتيجيّات التي تتصدّى لهذه التّحديّات بكل الأبعاد : الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وصون الموارد الطّبيعيّة، وتعزيز دور الفئات الرّئيسة وكيفية تعاون الحكومات والمنظمات، ووسائل التّنفيذ.

3 – بيان مبادئ الغابات : يتعلّق بإدارة وصون الغابات وتنميتها من قبل الدّول وخصوصًا بتكاتف جهود الدّول المتطوّرة.

4 – اتفاقية الأمم المتّحدة الإطاريّة بشأن التّغيّر المناخيّ: ويهدف إلى حماية النّظام المناخيّ ومكافحة تغييره أو معالجة الأسباب المؤديّة لذلك، مع الآثار المترتبة عليه.

5 – اتفاقية بشأن التّنوّع البيولوجيّ : تتمثّل هذ الاتفاقيّة في «صيانة التّنوّع البيولوجيّ واستخدام عناصره على نحو قابل للاستمرار والتّقاسم العادل والمنصف للمنافع النّاشئة عن استخدام الموارد الجينيّة عن طريق إجراءات منها الحصول على الموارد الجينيّة بطرق ملائمة ونقل التّكنولوجيا الملائمة ذات الصّلة، مع مراعاة الحقوق كافة في هذه الموارد والتّكنولوجيّات، وعن طريق التّمويل المناسب». (المادة 1 ص 4).

ج – <u>مؤتمر القمة الألفية (نيويورك، 2000)[1]</u>:

صورة رقم 3 – أهداف التنمية المستدامة 2015:



المصدر : موقع الأمم المتحدة،
www.un.org/ar/millenniumgoals/، 2020

(1) الأمم المتحدة، الأهداف الإنمائية الألفية، نيويورك، 2000، (/www.un.org/ar/millenniumgoals/، 2020).

عقدته الأمم المتّحدة وشارك فيه 147 دولة، وصدر عنه إعلان حدّد «الأهداف الإنمائية الألفيّة» وهي الأهداف الثّمانيّة التي وضعت كلّ الخطط والجهود لتحقيقها حتى عام 2015، ولكلّ هدف عدة غايات و لكلّ غاية العديد من المؤشرات، ولعلّ أهم ما أظهر هذا المؤتمر هو منهجيّة واضحة وخطة عمل عالميّة لقياس ومتابعة وتحقيق التّنميّة البشريّة المستدامة، أما الأهداف فهي :

1 – القضاء على الفقر المدقع والجوع.

2 – تحقيق تعميم التّعليم الابتدائيّ.

3 – تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة.

4 – تخفيض معدل وفيّات الأطفال.

5 – تحسين الصّحة النّفسيّة.

6 – مكافحة فيروس الإيدز والملاريا وغيرهما من الأمراض.

7 – كفالة الاستدامة البيئيّة.

إقامة شراكة عالمية من أجل التّنميّة.

د – مؤتمر الأمم المتّحدة للتّنميّة المستدامة «ريو +20» (ريو دي جانيرو، 2012)[1]: _

وقد انعقد هذا المؤتمر في الذكرى العشرين للمؤتمر الأول، وهدف إلى تجديد الالتزام السّياسيّ بالتّنميّة المستدامة، وتقييم التّقدّم المحرز والفجوات المتبقية، مع التّصدي للتّحديات الجديدة، وقد تمحوّر حول موضوعين أساسيين :

1 – الاقتصاد الأخضر.

2 – الإطار المؤسسي للتّنميّة المستدامة، لتعزيز التعاون الدّولي وتوجيه الجهود.

ت– مؤتمر قمة الأمم المتّحدة للتّنميّة 2015 [2]

اجتمع أكثر من 150 زعيمًا من زعماء العالم بمقرّ الأمم المتّحدة الرّئيسي الكائن في نيويورك، الولايات المتّحدة الأمريكية، بين 25 و27 أيلول من أجل اعتماد خطّة جديدة وطموحة للتّنميّة المستدامة اعتمادًا رسميًا،ومثل هذا المؤتمر فرصة تاريخيّة وغير مسبوقة للجمع معًا بين بلدان العالم وشعوبه من أجل اتّخاذ وتنفيذ قرارات بشأن الطّرق الجديدة لتحسين حياة الناس في كل مكان، والشروع في السير قدمًا على تلك الطرق. وحددت تلك القرارات مسار العمل العالمي للقضاء على الفقر وتعزيز الرخاء والرفاهية للجميع وحماية البيئة والتصدي لتغير المناخ.

وتتكون هذه الخطة الجديدة المعنونة بـ «تحويل عالمنا: خطة التّنميّة المستدامة لعام 2030»، التي

(1) فاعور تانيا، التّنميّة البشريّة المستدامة والتخطيط في المنطقة العربيّة، ص 90، بيروت 2014.

(2) مؤتمر قمة الأمم المتحدة للتنمية 2015، خطة التّنميّة المستدامة لعام 2030، (https://www.arabstates.undp.org/ (2020).

وافقت عليها الدّول الأعضاء في الأمم المتّحدة والبالغ عددها 193 دولة، من إعلان واحد و17 هدفًا من أهداف التّنميّة المستدامة و169 غاية.

أهداف التّنميّة المستدامة لعام 2030 هي :

1 – القضاء على الفقر بجميع أشكاله في كل مكان.

2 – القضاء على الجوع وتحقيق الأمن الغذائي وتحسين التغذية وتعزيز الزراعة المستدامة.

3 – ضمان حياة صحية وتعزيز الرفاه للجميع بمختلف الأعمار.

4 – ضمان شامل وعادل لجودة التعليم وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

5 – تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين جميع النّساء.

6 – ضمان التوافر والإدارة المستدامة للمياه والصرف الصحي للجميع.

7 – ضمان الحصول على الطّاقة بأسعار معقولة وموثوق بها ومستدامة وحديثة للجميع.

8 – تعزيز النمو المستدام والشامل والمستدام الاقتصاديّ والعمالة الكاملة والمنتجة والعمل اللائق للجميع.

9 – بناء البنية التحتية المرنة، وتشجيع التصنيع الشامل والمستدام وتشجيع الابتكار.

10 – تقليل عدم المساواة داخل البلدان وفيما بينها.

11 – جعل المدن والمستوطنات البشريّة شاملة وآمنة ومرنة ومستدامة.

12 – ضمان أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدامة.

13 – اتخاذ إجراءات عاجلة لمكافحة تغير المناخ وآثاره.

14 – الحفظ والاستعمال المستدام للمحيطات والبحار والموارد البحرية من أجل التّنميّة المستدامة.

15 – حماية واستعادة وتعزيز الاستخدام المستدام للنظم الإيكولوجية الأرضية، وإدارة مستدامة للغابات ومكافحة التصحر، ووقف وعكس تدهور الأراضي ووقف فقدان التّنوّع البيولوجيّ.

16 – تعزيز مجتمعات سلمية وشاملة للتّنميّة المستدامة، وتوفير الوصول إلى العدالة للجميع، وبناء مؤسّسات فعالة ومسؤولة وشاملة على جميع المستويات.

17 – تعزيز وسائل التنفيذ وتنشيط الشراكة العالمية من أجل التّنميّة المستدامة.

صورة رقم 4 - أهداف التنمية المتدامة 2030



المصدر : موقع برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي في الدّول العربيّة،

.2020 www.arabstates.undp.org

1 - تعريف ووظائف المجالس المحليّة و المجتمع المدنيّ :

إنّ المسؤولية الرئيسية لتنفيذ أهداف التّنميّة المستدامة تقع على عاتق الأجهزة الحكوميّة والرسميّة في الدّولة، ولكن تحقيق النّتائج المرجوة يتطلب جهودًا متضافرة من الجهات الرسميّة والمجتمعية ذات الطّابع التّطوعيّ، ومنها المجالس المحليّة والمجتمع المدنيّ. وهذا أمر مهم خاصة أن يصبح «السّكان» أنفسهم عنصرًا فاعلًا في عملية التّنفيذ والرّقابة. من أجل القيام بذلك، ينبغي الوصول إلى النّاس على مستوى القاعدة الشّعبية وتعبئتهم للعمل.

- المجالس المحليّة : ونقصد بها مجالس البلديّات المنتخبة رسميًّا واتحادات البلديات المتجاورة عادة، ودورها الأساسي تحقيق التّنميّة البشريّة المستدامة بأبعادها الثّلاثة الأساسيّة، البيئيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، وذلك عبر ما لديها من إمكانات و موازنات وصلاحيّة قانونيّة لإدارة المجالات الجغرافيّة المعنية عنها.

- المجتمع المدنيّ : هو الأفراد والهيئات غير الرسميّة (غير حكومية) بوصفهم عناصر فاعلة في معظم المجالات التربويّة والاقتصاديّة والعائليّة والصحية والثقافيّة والخيريّة وغيرها مثل : المؤسّسات التّربويّة، والجمعيّات الأهليّة، والنّقابات المهنيّة والعماليّة، وشركات الأعمال، والغرف التّجاريّة والصناعية، والمؤسّسات الخيريّة، والجمعيّات المدنيّة، والهيئات التّطوعيّة، وجمعيّات حقوق الإنسان، وجمعيّات حقوق المرأة، والنّوادي الرّياضيّة، وجمعيّات حماية المستهلك، وما شابهها من المؤسّسات التّطوعيّة.

أما أهمّ الوظائف التي يمكن أن يؤديها المجتمع المدنيّ مع المجالس المحليّة في خدمة التّنميّة المستدامة، نلخصها بالنقاط التالية :

أ- تحقيق النّظام والانضباط في المجتمع: توجيه وتوعية المجتمع على النّظام والقانون، لكي يكون

أداة لفرض الرّقابة على سلطة الحكومة، و ضبط سلوك الأفراد و الجماعات اتجاه بعضهم البعض.

ب- تشكيل رؤى وأهداف واضحة : و يكون ذلك من خلال بلورة مواقف جماعيةّ من القضايا و التحديّات التي تواجه المجتمعات، كقضايا التّلوث، والنّفايات، والكهرباء و تغيّرات المناخ...، وتمارس هذه الوظيفة بشكل أساسيّ من خلال النّقابات العماليّة والمهنيّة والغرف التّجاريّة والصّناعيّة والجمعيّات وجماعات رجال الأعمال.

ت- زيادة المداخيل و تحسين الأوضاع: بمعنى المقدرة على توفير الفرص لممارسة أنشطة بيئية تؤدي إلى زيادة الدخل من خلال هذه المؤسّسات نفسها مثل مشروعات الجمعيّات التعاونية الإنتاجية والنّشاط الذي تقوم به الجمعيّات التعاونية الاستهلاكية والمشروعات الصغيرة ومشروعات التّدريب المهنيّ الذي تقوم به النّقابات المهنيّة والعماليّة.

ث- تعميم ثقافة العمل التّطوعيّ : من خلال احترام قيم العمل التّطوعيّ، العمل الجماعيّ، والالتزام بالمحاسبة العامة والشّفافيّة و التّسامح و قيم الاحترام.

ج- التّنشئة الاجتماعيّة و السّياسيّة: الإسهام في عملية بناء المجتمع أو إعادة بنائه من جديد من خلال غرس القيم و المبادئ في نفوس الأفراد.

ح- تدريب قيادات تتحمل المسؤولية : إعداد قيادات جديدة من الأجيال المتتالية، تبدأ بالمؤسّسات التي تعتبر مخزنًا، حيث تكتشف القدرات من خلال النّشاط الجماعيّ والتي تتولى مسؤوليّات قياديّة في المجتمعات المحليّة والقوميّة فيما بعد.

خ- تحقيق الديمقراطيّة: توفير قناة للمشاركة الاختيارية في المجال العام، وفي المجال السّياسيّ، تعد إدارة للمبادرة الفرديّة المعبرة عن الإرادة الحرة والمشاركة الإيجابيّة.

د- ملء الفراغ في حال غياب الدّولة أو انسحابها: تحرك المجتمع المدنيّ بشغل الفراغ الذي يحدث بانسحاب الدّولة من عديد من الأدوار والوظائف التي كانت تؤدّيها في الماضي وإلا تعرض المجتمع للانهيار بخاصة عند الفئات التي كانت تستفيد من الدّور السّابق للدّولة وتعتمد عليها لإشباع احتياجاتها وهناك حالات أخرى مثل:حدوث غزو واحتلال أجنبيّ أو حرب أهليّة.

ذ- توفير الخدمات ومساعدة المحتاجين: وذلك بتقديم خدمات خيرية واجتماعيّة هدفها مساعدة الفئات الضعيفة التي توجد على هامش المجتمع.

5- دور المجالس المحليّة والمجتمع المدنيّ في تحقيق أهداف «خطة التّنميّة المستدامة لعام 2030»:

إنّ المجتمع المدنيّ والمجالس المحليّة تؤدّي دورًا جوهرياً في تحقيق التّنميّة البيئيّة و كذا المستدامة، و تكمن هذه الأدوار في الاشتراك بوضع خطط التّنميّة، بوخاصة بالاستعانة بمنظمات المجتمع المدنيّ والجمعيّات التي تمتلك خبرة متنامية ومتطورة في مجال حماية البيئة. ويتحقّق ذلك من خلال إيجاد آليات للتواصل والتّنسيق بين المنظمات الدّولية والمحليّة التي تمثل المجتمع المدنيّ و كذا الحكومات لأجل تحقيق أكبر قدر من التّعاون والحصول على البيانات والمعلومات و تبادل الخبرات.

والتّحدي يبقى هو حلم تحقيق نتائج ملموسة في مجتمعاتنا على مستوى التّنميّة المستدامة وخصوصًا

بغياب العمل الحكوميّ الرسميّ بسبب الأزمات الاقتصاديّة والسّياسيّة. وقد يرى البعض أنّها صعبة المنال وغير قابلة للتّحقيق في مجتمعات ذات إمكانيّات ضعيفة شبيهة ببلداتنا ومناطقنا (في لبنان 2020).

وكي لا نبقى ضمن النّظريات نضع بين أيديكم بعض المقترحات والأنشطة أو الأدوار التي يمكن تنفيذها من قبل المجالس المحليّة والمجتمع المدنيّ خدمة لأهداف «خطة التّنميّة المستدامة لعام 2030»، والتي غالبا ما تكون ذات تكاليف معقولة، ولكن بحاجة للمبادرة والتّنسيق والاستفادة من التّجارب العالميّة والمؤسّسات الدّولية التي تعنى بالتّنميّة المستدامة :

الرقم	الأنشطة المقترحة	الأهداف المستهدفة
1	التّوعية عبر الأنشطة الثقافيّة والاجتماعيّة والإعلامية والثقافيّة (ندوات، ورش، مؤتمرات، معارض، دعاية على وسائل الإعلام والتواصل...).	تخدم كل الأهداف ال 17.
2	تشجيع البلديات والجمعيّات للسكان على فرز النفايات من المصدر، في المنازل والمؤسّسات، ويمكن البدء من خلال بعض المحفزات والمساعدات بالوسائل، ومحاولة تطبيقها في البداية على بعض الأحياء أو المؤسّسات لتكوين فكر وثقافة عن هذا الموضوع.	3-الصحة الجيدة والرفاه. / 6-المياه النظيفة والنظافة الصحية. / 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. / 13-العمل المناخي. / 14-الحياة تحت الماء. / 15-الحياة في البر. / 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. / 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.
3	إنشاء معامل فرز وإعادة تدوير النفايات، ومعامل تكرير الصّرف الصّحيّ والاستفادة من تقديمات المؤسّسات الدّولية التي لديها خبرة.	3-الصحة الجيدة والرفاه. / 6-المياه النظيفة والنظافة الصحية. / 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. / 13-العمل المناخي. / 14-الحياة تحت الماء. / 15-الحياة في البر. / 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. / 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.

4	إقامة مشاريع الطاقة النّظيفة بالاستفادة من السدود أو الرياح أو الطاقة الشمسية، ويمكن الاستفادة من مشاريع صغيرة تغطي بعض احتياجات الطّاقة، مثل الطّاقات البديلة لإنارة الطّرقات، أو تشغيل محطات المياه، أو إنارة وتشغيل بعض المؤسّسات العامة، حيث أن المشاريع الصغيرة تكوّن في مجموعها وفرا للطاقة وعليه التخفيف من التّلوث والتّكلفة العالية للطّاقة.	3-الصحة الجيدة والرفاه. 7- طاقة نظيفة وبأسعار معقولة. 8-العمل اللائق ونمو إقتصادي. 9-الصناعة والإبتكار والهياكل الاساسية. 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. 13-العمل المناخي. 15-الحياة في البر. 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.
5	تكاتف الجمعيّات والمؤسّسات المعنية بتقديم المساعدات الأساسية للعائلات الفقيرة من غذاء وتعليم واستشفاء.	1-القضاء على الفقر. 2- القضاء التام على الجوع. 3-الصحة الجيدة والرفاه. 4-التعليم الجيد. 6-المياه النظيفة والنظافة الصحية. 10-الحد من أوجه عدم المساواة. 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.
6	تنشيط القطاعات الإنتاجيّة (زراعة وصناعة) وذلك بحسب التقدّم العلميّ المتوفّر، ولو بالطرق التّقليديّة، وذلك بغية ترشيد الاستهلاك وتأمين فرص عمل ومداخيل إضافيّة، مع تأمين طرق التّصريف بالتعاون مع المجتمع المحلي والدّولي، ومن الممكن البدء بالمجتمعات الفقيرة والريفية بمشاريع زراعيّة، أو تربية مواشي، أوصناعات حرفية وغذائيّة تقليديّة يكون لها تصريف محلي في البداية، بمشاركة كلا الجنسين.	1-القضاء على الفقر. 2- القضاء التام على الجوع. 3-الصحة الجيدة والرفاه. 5-المساواة بين الجنسين. 8-العمل اللائق ونمو إقتصادي. 9-الصناعة والإبتكار والهياكل الاساسية. 10-الحد من أوجه عدم المساواة. 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. 12- الإستهلاك والإنتاج المسؤولان. 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.
7	إقامة معارض ريفيّة هدفها تعريف المجتمعات بالمنتجات الريفية والتّسويق لها (من مونة و مواد غذائية و حرف يدويّة وغيرها...)	1-القضاء على الفقر. 2- القضاء التام على الجوع. 5-المساواة بين الجنسين. 8-العمل اللائق ونمو إقتصادي. 9-الصناعة والإبتكار والهياكل الاساسية. 10-الحد من أوجه عدم المساواة. 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. 12- الإستهلاك والإنتاج المسؤولان. 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.

8	دعم المدرسة الرّسميّة، بإقامة ورش تدريب للمعلمين فيها، ودعم المحفظة المدرسيّة للطّلاب، والتجهيزات المطلوبة لتحسين نوعية وفعاليّة التعليم فيها من خلال الجمعيّات و جمع التبرعات، وكذلك المحافظة على المدرسة نفسها وتحسينها ببعض الأنشطة التي قد تكون بسيطة مثل : الطلاء بطرق جميلة وجاذبة للأطفال، تأمين مرافق صحية ومياه نظيفة، تأمين سلال للنفايات مخصصة للفرز...	4-التعليم الجيد. 5-المساواة بين الجنسين. 10-الحد من أوجه المساواة. 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. 17-عقد الشراكات لتحققيق الأهداف.
9	المحافظة على المساحات الخضراء بمنع تلوثها والعبث بها، ووضع خطط لمكافحة الحرائق والاهتمام بها، وتشجيع تشجير المساحات والحدائق وجوانب الطرق.	3-الصحة الجيدة والرفاه. 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. 13-العمل المناخي. 15-الحياة في البر. 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. 17-عقد الشراكات لتحققيق الأهداف.
10	إنشاء مراكز أبحاث وتوجيه زراعيّ، يرشد المزارعين الصغار إلى أنواع البذور والأسمدة الملائمة نسبة لطبيعة التّربة والتّغير المناخيّ السّائد، والحفاظ على الثّروة الحيوانيّة بالطرق الحديثة والصّديقة للبيئة، ويمكن الاستفادة من الجمعيّات والعمل التّطوعيّ من مهندسين زراعيين ودكاترة بالبيطرة.	1-القضاء على الفقر. 2- القضاء التام على الجوع. 3-الصحة الجيدة والرفاه. 8-العمل اللائق ونمو إقتصادي. 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. 12- الإستهلاك والإنتاج المسؤولان. 13-العمل المناخي. 14-الحياة تحت الماء. 15-الحياة في البر. 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. 17-عقد الشراكات لتحققيق الأهداف.
11	إدخال هذه الأهداف ضمن البرامج الدراسيّة وتفعيلها أكثر.	3-الصحة الجيدة والرفاه. 4-التعليم الجيد. 5-المساواة بين الجنسين. 10-الحد من أوجه المساواة. 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. 17-عقد الشراكات لتحققيق الأهداف.

12	تشجيع المواطنين والمؤسّسات والذين يحوّلون مساكنهم ومراكزهم إلى أبنية خضراء (التقليل من استهلاك الطاقة غير المتجددة، التقليل من النفايات، الاعتماد على الفرز وإعادة التدوير وترشيد الاستهلاك، اعتماد أنظمة تكييف صديقة للبيئة...) وذلك عبر جوائز أو إعفاءات ضريبية مثلًا.	3-الصحة الجيدة والرفاه. / 6-المياه النظيفة والنظافة الصحية. / 7- طاقة نظيفة وبأسعار معقولة. / 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. / 12- الإستهلاك والإنتاج المسؤولان. / 13-العمل المناخي. / 14-الحياة تحت الماء. / 15-الحياة في البر. / 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. / 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.
13	على الجمعيّات والمؤسّسات ممارسة الانتخابات في اختيار مجالسها وأعضائها، ويكون الهدف منه تعزيز فكرة الديمقراطيّة والمشاركة في الشأن العام، ولكلا الجنسين.	5-المساواة بين الجنسين. / 10-الحد من أوجه عدم المساواة. / 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. / 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. / 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.
14	محاربة كل أشكال التمييز العنصري وعدم المساواة. إضافة إلى التعاون مع الجمعيّات التي تختص بهذه المواضيع، والاستفادة من المحامين ورجال القانون المختصين.	5-المساواة بين الجنسين. / 10-الحد من أوجه عدم المساواة. / 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. / 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. / 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.
15	حماية الموارد الطّبيعيّة من التّلوث و الاستخدام الجائر من : مساحات خضراء وأحراش، ينابيع، أنهار، مياه جوفية....	3-الصحة الجيدة والرفاه. / 6-المياه النظيفة والنظافة الصحية. / 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. / 11-مدن ومجتمعات محلية مستدامة. / 13-العمل المناخي. / 14-الحياة تحت الماء. / 15-الحياة في البر. / 16-السلام والعدل والمؤسسات القوية. / 17-عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.

6- بلدة قبريخا كنموذج في تحقيق بعض أهداف التّنميّة المستدامة :

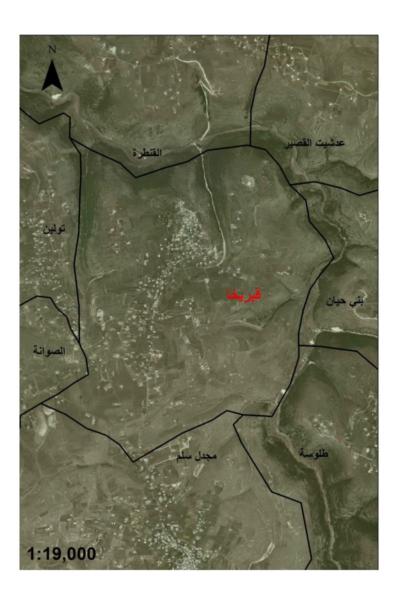
أ- تعريف بالبلدة :

تقع بلدة قبريخا في الجهة الغربيّة من قضاء مرجعيون على ارتفاع 450 م[1]. عن سطح البحر وعلى مسافة 113 كلم عن بيروت. حيث يحيطها وادي الحجير من الجهتين الغربيّة والشماليّة. وتحدها من الشمال بلدتا عدشيت والقنطرة، ومن الجنوب بلدة مجدل سلم، ويفصلها وادي الحجير غربًا عن بلدتي طلوسة وبني حيان، ومن الشرق تحدها بلدتا الصوانة وتولين.

(1) مفرّج طوني، موسوعة قرى ومدن لبنان، دار نوبليس، بيروت 2001، ج 18 ص 20.

عدد أهالي قبريخا المسجّلين حوالى 3200 نسمة[1]، غير أنّ نسبة عالية منهم قد هاجرت مؤخّرا إلى الأميركيتين وخصوصًا البرازيل، تحتوي على[2] 552 وحدة سكنية، أمّا الوحدات المسكونة فيصل عددها إلى 300 تقريبًا شتاء و 400 صيفًا.

صورة رقم 5 - صورة جوية تظهر الحدود العقارية لبلدة قبريخا والبلدات المحيطة، 2020 :



المصدر : الحدود العقارية من الشؤون الجغرافية الجيش اللبناني، مع تعديل الباحث على ArcMap 2020.

ب- أهم المشاريع والبرامج المتعلقة بالتّنميّة المستدامة :

من خلال زيارتي لبلدة قبريخا شاهدت عملا حثيثا من قبل المجلس البلدي و الجمعيّات الثقافيّة والمدنيّة، بالتعاون مع الاتحاد البلدي (اتحاد بلديات جبل عامل) و بعض مؤسسات الأمم المتّحدة، لتنفيذ العديد من المشاريع التّنمويّة المختلفة والتي تصب في خانة تحقيق الأهداف العالمية للتّنميّة المستدامة 2030، و هناك طموح لدى المعنيين بالعمل البلدي في هذه المنطقة على جعل هذه البلدة نموذجا للقرية الخضراء.

وكتعريف للقرية الخضراء، ففي عام 1991، عرّف روبرت غيلمان القرية الخضراء على أنها : «مستوطنة كاملة المواصفات تندمج فيها الأنشطة البشريّة في العالم الطبيعي دون أن تسبب أي أذى وبطريقة داعمة

(1) حسب المستندات الرسمية لدى بلدية قبريخا، 2020.

(2) حسب المستندات الرسمية لدى بلدية قبريخا، 2020.

للتّنميّة البشريّة السليمة، وقادرة على أن تستمر بنجاح في المستقبل إلى أجل غير مسمى»[1].

و ما دفعني لاختيار هذه البلدة كنموذج هي إظهار أن تحقيق الأهداف العالمية للتّنميّة المستدامة يمكن أن يبدأ بمشاريع بسيطة يمكن تنفيذها بوسائل وإمكانات متواضعة من قبل المجالس المحليّة و جمعيّات المجتمع المدنيّ، ويكفي فقط الإرادة والتعاون من أجل تراكم عدة مشاريع تنموية تظهر بعد عدة أعوام أثرا كبيرا على البيئة والمجتمع، وهو ما دأبت على إظهاره في هذا المقال.

أما المشاريع المنفذة، فمنها ما هو على مستوى البلدة، ومنها ما هو على مستوى الاتحاد أو بالتعاون مع البلدات المجاورة، وهي الآتية :

❖ **المشاريع المنفذة على مستوى البلدية :**

1) دورات توعية للمزارعين عن المواسم الزراعية السائدة و خصوصًا بما يتعلق بزراعة الزيتون و زراعة التبغ، وكيفية مكافحة الأمراض وترشيد استخدام الأسمدة، وتطور طرق الري وغيرها.

2) توزيع الشتول والبذور على المزارعين بالتعاون مع الجمعيّات المدنيّة وخصوصًا جمعية جهاد البناء حيث توزع بشكل سنوي تقريبًا شتول وبزور على المزارعين.

3) تصدي البلدية إلى وضع مولد كهربائي وتوزيع اشتراكات للمنازل لتعويض ساعات التقنين من كهرباء لبنان، وقد أخذت هذا الموضوع على عاتقها لتقديم الاشتراكات بأرخص أسعار ممكنة دون هدف ربحي.

4) مشروع الطاقة الشمسية : بالتعاون مع وزارة الطاقة والمياه وبتمويل من الاتحاد الأوروبي ضمن مشروع CEDRO 4 و الذي يهدف إلى توليد الطاقة من مصادر متجددة و غير مضرة بالبيئة، و لذلك تم تمديد شبكة للطاقة الشمسية تغذي مدرسة قبريخا الرسميّة، وأيضًا تم تنفيذ مشروع طاقة شمسية يغذي المنازل مع اشتراكات المولد الخاص بالبلدية بقدرة 200 KVA مما يخفف من فاتورة الاشتراك على السّكان حيث تزود المنازل بما يقارب من ساعتي كهرباء يوميًا، و يقلل من حجم التّلوث الناتج عن المولدات الخاصة، باستخدام طاقة متجددة وصديقة للبيئة..

5) إنشاء معصرة للخروب بدعم من الاتحاد، ووضعها بخدمة المزارعين وخصوصًا أن زراعة الخروب منتشرة في البلدة والمحيط و بطاقة إنتاجية تصل إلى 35 ألف كلغ في الموسم مما يلبي حاجة البلدة و البلدات المحيطة أيضًا.

6) تشييد منشأة رياضية تتضمن مسبحا و ملاعب كرة قدم وكرة سلة، وذلك للاستفادة منها من قبل شباب البلدة، وتشجيع ثقافة الرياضة والابتعاد بذلك عن العادات السيئة التي يمكن أن تطال هذه الفئة العمرية من السّكان.

7) تشييد معمل فرز للنفايات بالبلدة تستفيد منه ست بلدات محيطة (مجدل سلم – الصوانة – بني حيان – طلوسة – مركبا – حولا)، وكذلك إقامة مطمر صحي للعوادم التي تنتج عن فرز النفايات، والجدير بالذكر أنه يستفاد من إعادة تدوير المواد و كذلك إنتاج أسمدة تستخدم للزراعة في البلدة.

❖ **المشاريع المنفذة بالتعاون مع الاتحاد البلدي و القرى المجاورة :**

(1) Gilman, Robert (Summer, 1991). “The Eco-village Challenge” http://ourecovillage.org/ 2020.

1) إنشاء حدائق صغيرة تتضمن مقاعد و ممرات، بالإضافة إلى ألعاب ترفيهية للأطفال، مع إنشاء جدران تجميلية على كامل طرقات الاتحاد ومنها بلدة قبريخا، مع الأرصفة و الأحواض المزروعة بالورود و الأشجار.

2) إنشاء محمية وادي الحجير، ونتكلم عنها لأن بلدة قبريخا تستحوذ على مساحة واسعة من المحمية، فوادي الحجير يحيط بقبريخا من الجهة الشرقية و الجهة الشمالية، وهي منطقة خضراء معظمها من أشجار السنديان والزيتون. وتمّ تسجيلها بوزارة البيئة لحمايتها ووضعها ضمن القوانين المرعية، وكذلك تمّ تنظيف و تحسين مجرى نبع وادي الحجير.

3) الاهتمام بالمدارس الرسميّة و تنميتها و ذلك من خلال العديد من الأنشطة شملت المدرسة والروضة الرسميّة في بلدة قبريخا. من هذه الأنشطة :

- تأهيل وتطوير أداء الهيئتين التعليمية والإدارية و بالأخص أساتذة الشهادات الرسميّة والمربيات في رياض الأطفال، عبر دورات تربويّة وإدارية وورش تقام لهذا الهدف.

- العمل على سدّ حاجات المدارس من المعلمين و تعزيز الإشراف التربويّ وتفعيله، و تمّ تعيين مشرفة خاصة بقسم الروضات من قبل الاتحاد تقوم بزيارات دورية على المدارس الرسميّة.

- دورات تقوية لطلاب الشهادات الرسميّة ضمن الاتحاد وذلك بهدف رفع المستوى العلمي لديهم، وزيادة نسبة التفوق والنجاح.

- تطوير مباني المدارس بناء على مواصفات السلامة العامة :الصحية والبيئيّة والجمالية وتجهيزها بوسائل التعليم الحديث من الألواح التفاعلية والمختبرات وقاعات الأنشطة وغيرها.

4) نفذ الاتحاد سلسلة من الدورات التي تعنى بالصناعات الغذائية، وذلك بهدف دعم القطاعات الإنتاجية المحليّة، و منها : صناعة الألبان و الأجبان، تقطير النباتات الطبية والعطرية، صناعة المونة والمربيات والمخللات، صناعة الحلويات.

5) تنظيم وانشاء أسواق للمونة بهدف مساعدة المزارعين على تسويق إنتاجهم، وفتح فرص عمل لسكان المنطقة، شملت هذه الأسواق الصناعات الغذائية والأشغال اليدوية والحرفية.

6) يقوم الاتحاد كل عام بحملة تحصين لجميع المواشي في قراه وبلداته ضد عدة أمراض أهمها : الحافور والتسمم الدموي.

7) دورات تدريبية وندوات إرشادية متنوعة ومستمرة للمزارعين تشمل العناوين التالية : تمديد شبكات ريّ، تطعيم أشجار مثمرة، تقليم زيتون وأشجار مثمرة وكرمة، تربية العجول، وغيرها من الندوات الإرشادية والتوعوية.

8) كل عام يقوم الاتحاد بحملة تشجير طرقات وواحات، وأجزاء من محمية وادي الحجير المتضررة من الحرائق، بالإضافة إلى توزيع أشجار على البلديات تتنوع بين أشجار مثمرة وأشجار صنوبر وشتول حرجية.

9) إقامة العديد من المشاريع الصغيرة التي تدعم المزارعين وتساعدهم على زيادة إنتاجهم ومكافحة الأمراض والمشاكل التي تواجههم، منها :

- مشروع تربية الدجاج البلدي، حيث تم توزيع دجاج بياض بنصف ثمنه، وتم إرشاد المزارعين إلى كيفية الاعتناء به وزيادة إنتاج البيض البلدي.
- مشروع دعم النحالين من حيث التدريب والإرشاد والتجهيز، وتوزيع أدوية ولوازم نحالين.

10) بالإضافة للعديد من الأنشطة الرياضية والثقافيّة والتوعوية، والتي تبقى مستمرة على مدى الأعوام وبحسب المناسبات المختلفة، تهدف للاهتمام بمختلف الفئات العمرية وكلٌ حسب حاجاته مثل الشباب والأطفال والمسنين.

- **الخاتمة :**

إن التّنميّة المستدامة أصبحت واجبا إنسانيا للحفاظ على البيئة والمجتمع الذي نعيش فيه، لما لها من تأثير مباشر على حياتنا وحياة الأجيال اللاحقة، بغية تحقيق الأهداف التي تم ذكرها في هذا البحث.

قد يرى البعض أنها تتطلب جهودا كبيرة وإمكانيات ضخمة، ولكن حاولنا من خلال هذا المقال وضع صورة عن دور المجتمعات المدنيّة بالتعاون مع السّكان و الأجهزة الحكوميّة والمؤسّسات الدّولية، وقد بيّنا ذلك عمليًا من خلال أخذ بلدة قبريخا كنموذج، حيث يلزم المبادرة إلى أن تكون التّنميّة المستدامة ثقافيّة وتربويّة لدى الأجيال القادمة، لكي يحملوها من خلال سلوكهم وتصرفاتهم وأخلاقهم، و نحن علينا أن نشجعهم وإن من خلال مبادرات صغيرة على نسق المشاريع التي اقترحناها، وبالتالي لو كل فرد أو تجمع قدم خطوة سنرى أنه بعد زمن قصير سوف يكون هناك خطوات وتصبح النّتائج مشجعة للتحرك قدمًا، فمشوار الألف ميل يبدأ بخطوة.

- **لائحة المراجع و المصادر :**

1 – عثمان محمد غنيم وماجدة أحمد أبو زنط «**التّنميّة المستديمة: فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها**»، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

2 – فاعور تانيا، **التّنميّة البشريّة المستدامة والتخطيط في المنطقة العربيّة**، بيروت 2014.

3 – ف. دوجلاس موسشيت «**مبادئ التّنميّة المستدامة**»، **ترجمة بهاء شاهين، الدار الدّولية للاستثمارات الثقافيّة**، القاهرة،2000 .

4 – مفرج طوني، **موسوعة قرى ومدن لبنان**، دار نوبليس، بيروت 2001.

5 – الهيتي نوزاد والمهندي حسن، **التّنميّة المستدامة في دولة قطر**، اللجنة الدائمة للسكان، قطر 2008.

6 – قناة الجزيرة الوثائقية، https://www.aljazeera.net/ (2020).

7 – منظمة الأمم المتّحدة، اللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا، https://www.unescwa.org/ (2020).

8 – الأمم المتّحدة، الأهداف الإنمائية الألفية، /www.un.org/ar/millenniumgoals/، (2020).

9 – برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي في الدّول العربيّة، https://www.arabstates.undp.org/ (2020).

10 – Ismail Serageldin , “Making Sustainable Development “ , Finance & Development , December, 1993.

11 – Gilman Robert, “The Eco–village Challenge”, (Summer, 1991).

صورة المرأة في رواية «شرف قاطع طريق» لحنّا مينة

ميشال زعرور

المرأة وترٌ حسّاس يتأثّر بحركة الواقع ويؤثّر فيها، ولها مكانتها البارزة ودورها الفعّال في الوقوف إلى جانب الرّجل لتشاركه رحلة الكفاح في وطنٍ زلزلت أركانه الفتن والحروب، وأودت به إلى المهالك، فكان لها قوّتها وتأثيرها، فهي ثروة فنّيّة غنيّة بالدّلالات الموحية والمعبّرة.

وقد استطاعت المرأة عبر العصور أن تسطّر أدورًا فعّالة وبطوليّة في الحروب، وتسجّل مواقف أثبتت فيها بسالة ليست بأقلّ من بسالة الرّجال، وإذا ما عدنا إلى العصور الجاهليّة والإسلاميّة فسنجد الأمثلة كثيرة على ما نقوله كـ «نسيبة بنت كعب»[1]، وفي عصرنا الحاليّ لا ننسى «جميلة بوحيرد»[2] التي استطاعت أن تحقّق إنجازًا كبيرًا في حرب الاستقلال الجزائريّة، بالإضافة إلى الفلسطينيّة «ليلى خالد»[3] وغيرهنّ الكثير والكثير...

وسوريا وطنٌ ضيّق الحدود، إلّا أنّ الحروب والخلافات التي نشبت في هذه الأرض الصّغيرة، إمّا طمعًا بها، أو ذودًا عنها، كانت كثيرة، وامتدّت لأمدٍ طويلٍ، ممّا أثّر على المرأة السّوريّة على كافّة الصّعد، فتبقى المرأة في أيّ حربٍ نشبت، هي الحلقة الأضعف.

ويهدف هذا البحث إلى سبر أغوار رواية «شرف قاطع طريق» لِـ «حنّا مينة»، للكشف عن صورة المرأة في المجتمع العربيّ في عشرينيّات القرن الماضي، ورصد دور المجتمع في بلورة هذه الصّورة. ففي سوريا –بشكل خاصّ– نجد أنّ البيئة الرّجعيّة والشّريعة البشريّة هي السّائدة في العديد من المناطق، خاصّة القرويّة؛ بغضّ النّظر عن الدّيانة والمعتقد، وهذه الشّرائع تنصّب الرّجل كالحاكم والسّيد المطاع، له وإليه يرجع الأمر والفضل والأهمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة، لتأتي المرأة بعد ذلك كجزءٍ متمّمٍ لوجوده دون أيّ فضل يذكر لها.

نخلص إلى أنّ هذه البّيئة هي المنهل للعديد من الأدباء انطلاقًا من أنّ الأديب بشكل خاصّ والإنسان بشكل عامّ ابن بيئته. فكيف تجلّت صورة المرأة في رواية «شرف قاطع طريق»؟ وكيف أسهم المجتمع آنذاك في بلورة هذه الصّورة؟

ولا ريب في أنّ «مينة» استطاع في رواية «شرف قاطع طريق» أن يُفرغ كلّ طاقاته الفنّيّة، إذ تخبّط فيها بظروفه الصّعبة، وتشرّد، فوجد الخلاص في قاطع طريق. ولقد أبرز خلال رحلته واقع المرأة، وسيطرة المجتمع الذّكوريّ، فالرّجل يستأثر بالمواقف، والذّكر يأبى أن يجعل المرأة جنبًا إلى جنب في مسيرة الحياة. لذلك يمكن القول إنّ روايات «مينة» شذرات مجتمعة من خبراته الحياتيّة المخزونة، وهو بارع في عمليّات التّخزين والتّمثّل والاستحضار.

---

(1) **أمّ عمارة نسيبة بنت كعب الأنصارية:** (توفيت سنة 13 هـ) صحابية من الخزرج، شاركت في عدد من غزوات النّبيّ محمّد وبعض معارك حروب الرّدة.

(2) **جميلة بوحيرد:** هي مقاومة جزائريّة من المناضلات اللاّئي ساهمن بشكل مباشر في الثّورة الجزائريّة على الاستعمار الفرنسيّ لها، في منتصف القرن العشرين.

(3) **ليلى خالد:** شخصيّة فلسطينيّة مناضلة ضدّ الاحتلال الإسرائيلي، اتّخذت الاسم الحركيّ «شادية أبو غزالة»، تيمّنًا بأوّل مناضلة فلسطينيّة تسقط شهيدة بعد حرب 1967.

وسأتبع في هذا البحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، الذي يهتمّ بدراسة الظّواهر كما هي موجودة في الواقع، إضافة إلى أنّه يهتمّ بوصف الظّاهرة وصفًا دقيقًا يبيّن أهمّيّتها. والمنهج الوصفيّ هو أساس لتوضيح أيّ ظاهرة، وفي هذا البحث سأقوم برصد صورة المرأة في رواية «شرف قاطع طريق»، وسأبيّن دور المجتمع في بلورتها.

أوّلًا- الرّجولة والأنوثة في المجتمع العربيّ

إنّ مفهوم الرّجولة وعلاقته بالأنثى علاقة تبدو طبيعيّة في مظهرها الخارجيّ، إلّا أنّها من داخلها تشوبها شوائب مختلفة مرتبطة بمجتمع رسم صورة مختلفة للرّجولة عمّا وجدناه في الدّين الإسلاميّ ومختلف الأديان. فالدّين الإسلامي ربط الرّجل بمدى التزامه بقيم الدّين: فالرّجل هو من يواظب على صلاته: يقول الله تعالى: ﴿لَا تَقُمْ فِيهِ أَبَدًا لَمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى التَّقْوَى مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَنْ تَقُومَ فِيهِ فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَنْ يَتَطَهَّرُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ﴾ (سورة التوبة–آية 108) . والذي ما زال يسير على خطى القرآن الكريم، قال الله – عزّ وجل – مادحًا صنفًا من أصناف الرّجال: ﴿مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ فَمِنْهُم مَّن قَضَىٰ نَحْبَهُ وَمِنْهُم مَّن يَنتَظِرُ ۖ وَمَا بَدَّلُوا تَبْدِيلا﴾ (سورة الأحزاب–آية 23).

وليس الأمر مقرونًا فقط بالدّين بل امتدّ أيضًا إلى الشّعر العربيّ، فمنذ العصور الجاهليّة رُسمت صورة للرّجولة على أنّها تتّصف بالشّهامة والشّجاعة والحفاظ على العرض. ونستشهد بذلك بأبياتٍ لعنترة حيث وصف فيها الرّجولة قائلاً:

وَلَقَدْ ذَكَرْتُكِ وَالرِّماحُ نَواهِلٌ مِنِّي وَبيضُ الهِنْدِ تَقْطُرُ مِنْ دَمي

فَوَدِدْتُ تَقْبيلَ السُّيوفِ لِأَنَّها لَمَعَتْ كَبارِقِ ثَغْرِكِ المُتَبَسِّمِ

فاختصر «عنترة» صفات الرّجولة بالشّهامة والشّجاعة وبالحبّ لحبيبته. إلّا أنّ هذه الصّفات مع تطوّر الزّمن، اختلفت مفاهيمها وظهرت بالآفاق صفات جديدة للرّجولة تبلورت مع القيم والعادات الاجتماعيّة لتصبح اضطهادًا وسيطرة وعنفًا.

والسّؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل علينا التّمييز بين مصطلح الرّجولة والذّكورة؟ وهل من علاقة تربط بينهما؟

العديد من الأقوال التّي دمجت بين المصطلحين وجعلتهما مصطلحًا واحدًا، فرُبطت الرّجولة بالذّكورة. ولكن، إذا تعمّقنا جيّدًا وجدنا أنّ هناك فرقًا شاسعًا بين الاثنين، فمصطلح الذّكورة يتعلّق بجنس الإنسان، بينما مصطلح الرّجولة مرتبط بصفة الاحترام، والذّي ربّما تشترك به النّساء عندما يمتلكنَ صفات جيّدة وفضيلة. فالرّجولة هي القدرة على التّسامح والعفو، وهي القدرة على العطاء ومساعدة الآخرين من دون قهرهم أو التّسلّط عليهم، والمواقف البطوليّة لمناصرة الضّعيف عند الحاجة ورفع الظّلم عنه. كما أنّ الرّجولة تتضمّن إكرام المرأة ومعاملتها باحترام من دون اعتبارها وسيلة للمتعة فقط، والكثير الكثير من الخصال الجيّدة التي أراد الله أن تظهر في الإنسان. هذه الصّفات لا تخلق بالضّرورة مع الذّكر عند ولادته، بل هي صفات مكتسبة من المجتمع. وكم من أنثى قيل عنها إنّ لديها صفات الرّجولة ليس لأنّ أعضاءها ذكوريّة، بل لأنّها تتمتّع بصفات الرّجولة من شجاعة وشهامة وحُسن التّصرّف وإعالة عائلتها.

لهذا نستطيع القول ليس كلّ ذكرٍ رجلاً! وعلى المجتمع التّفريق بين هذين المصطلحين، فأن يولد

الإنسان ذكرًا فهذا من دون إرادة منه، أمّا أن يكون رجلًا فهذا اختياره. فكم نجد اليوم في مجتمعنا ذكورًا في الهويّة، ولكنّهم إناثٌ على مسرح الحياة.

ثانيًا- صورة المرأة في الموروث الثّقافيّ لشخصيّات رواية «شرف قاطع طريق

«منذ فجر الحضارات العليا الأولى في التّاريخ كانت المرأة ضحيّة المجتمع الأبويّ/البطريركيّ- الذّكوريّ الذي قنّن قيَمًا وأعرافاً وتقاليد جعلت المرأة أدنى من الرّجل درجة، وهو ما جعلها مضطهدة، ومن يضطهدها هو الرّجل، مع أنّ الحياة لا تكتمل إلّا بهما»[1].

والمجتمع السّوريّ، نستطيع أن نطلق عليه المجتمع الذّكوري، بمعنى أنّه المجتمع الذي يسيطر فيه الذّكر، فهو الذي يتحكّم في كلّ جوانب الحياة سياسيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا وهو الذي يسنّ القوانين ويضع المعايير والمبادئ المجتمعيّة، بشكل أبسط إنّه المجتمع الذي تسيطر فيه ثقافة الذّكر. هذا بإيجاز.

«وقد خلقت المرأة ضمن ترسيمة سالبة، لتحكي بذلك ما استقرّ في الذّاكرة الثّقافيّة التي جعلت من المرأة من مرويّات متنوّعة كائنًا غير فاعل يدور في حلقة مفرغة من السّالبة، والتّوصيف الذي يدنيها عن تربية الرّجل، في تأكيد على تراتبيّة اجتماعيّة مقصودة، تستعلن فيها الذّكورة وتختزل المرأة في تشكيل مهترئ محمّل بالرّؤى المشبوهة، والاتّهام غير البريء لكينونتها ووجودها»[2]. ومنذ سيطرة الرّجل على جوانب الحياة الاقتصاديّة والسّياسيّة انتقلت السّلطة إليه وبدأ تدهور حال المرأة ، وكانت بداية مجتمع من الذّكور يحكمه الذّكور فقط، ويتمّ ترسيخ هذه الأفكار منذ الصّغر.

و«حنّا مينة» يختصر المستوى الثّقافي السّائد لأبناء روايته بقوله في مستهلّها: «الزّمن كان إلى جانب الزّوج، العشرينات من هذا القرن كانت موبوءة بالجهل، بالتّخلّف، بالظّلم الاجتماعيّ، وكانت السّيادة المطلقة للرّجل...»[3]، فالجهل سيّد الموقف، والكاتب يحاول أن ينقل صورة عن مجتمع الرّيف الدّمشقيّ إبّان الاحتلال الفرنسيّ، مجتمع ثقافته تكمن في البحث عن لقمة العيش وتأمينها للأسرة، غير مبالٍ بأيّ شيء آخر، يستعبد المرأة ويُؤلّه الرّجل، ورث تقاليده وعاداته البالية من الآباء، وظلّ متمسّكًا بها من دون وعي أو تفكير.

يذكر الكاتب أنّه كان في صغره أمّيًّا، لا يعرف الحروف، ولا يبالي بها، غير أنّ والدته وهي في منتصف طريق هجرتها، تفكّر في مستقبل ابنها، وتطمح أن يتغيّر مسار حياته، ويجيد القراءة والكتابة، على الرّغم من أنّها هي نفسها أمّيّة، ولم تتوفّر لها السّبل لتعلّمهما أو تعليم أُختَيه:

«لو سمع حنّا نصائحك لأصبح قدّيسًا بدوره، أو أصبح، على الأقلّ، الخوري حنّا!

برطمت الأمّ: لا تكفر يا رجل فنحن نمشي تحت رحمة السّماء...

- .... الخوري، يا مريانا، لا بدّ أن يكون متعلّمًا، كي يفكّ حروف الإنجيل في القدّاس!- وحنّا

---

(1) إبراهيم الحيدري: **الهيمنة الأبويّة الذّكوريّة في المجتمع والسّلطة.** شبكة الاقتصاديّين العراقيّين، 23تمّوز 2016، ص27.

(2) دعد النّاصر: **المنامات في الموروث الحكائي العربي، دراسة في النّص الثّقافي والبنية السّرديّة.** بيروت، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ط1، 2008م، ص126.

(3) . حنّا مينة: **شرف قاطع طريق.** بيروت، دار الآداب، ط1، 2004م، ص 10.

سيفكَ الحرف.. عندما يكبر!»[1]

ولقد حقّق «حنّا» أمنية والدته، وتعلّم الكتابة برسائل الجيران وكتابة العرائض، لا بل أصبح حينما كبر أحدًا من أوائل الكتّاب السّوريّين، يقرأ للعديد من الشّعراء والمثقّفين ويتأثّر بهم، فنراه يشبّه خاله برهوم –ذاك الرّجل الذي لفت نظره وأحسّه قدوة يُحتذى بها– بالشّاعر المتنبّي تارةً، فيقول:

كـم قـد قـتـلـْتُ وكـم قـد مـُتُّ عـندكمُ   ثـمّ انـتـفـضْـتُ فـزال القـبـرُ والكـفـنُ

الخال برهوم، الإنسان حتّى أعماقه أوّلًا، وقاطع الطّريق حتّى أعماقه ثانيًا، لم يمت..»[2]، ثمّ يشبّهه تارة أخرى «ببطل «أسطورة العجوز أزرغيل» لغوركي، هذا البطل الذي اسمه دنكو، والذي شقّ صدره، وأخرج قلبه المشتعل، فأنار الغابة المظلمة»[3].

والأهمّ أنّ الكاتب استطاع حينما كبر أن يوسّع مدارك ثقافته، وينتصر للمرأة ويدافع عنها، ويحاول مساعدتها على تحصيل حقوقها، كما فعل مع قريبته كاترين، التي استطاع أن يردّ لها جزءًا من كرامتها، على عكس الوالد الذي ظلّ قابعًا في مستنقع التّقاليد والعادات القديمة، ظلّ متمسّكًا بإيديولوجيّة الرّجولة وديكتاتوريّة التّعامل مع المرأة، فحتّى بعد أربعين عامًا لم يسامح كاترين، على الرّغم من براءتها، كما لم يسامحها ذووها.

فسوريا في عشرينيّات القرن الماضي، كانت رجلًا مريضًا، تسودها الفوضى، عانى فيها المرابعون من ظلم المختار وجوره، ثمّ عانوا من ظلم الاحتلال الذي قضى على تربية دود القزّ، مصدر عيشهم، فكأنّ الشّقاء كان مكتوبًا على أولئك النّاس آنذاك، فأنّى للوعي والثّقافة والنّهضة أن تتسلّل إلى عقولهم؟

ومن جهة أخرى نجد أنّ عدم حصول المرأة على حقوقها واحتياجاتها من المجتمع وتمتّعها بها بمساواة مع الرّجل، يرجع إلى الموروث الثّقافي والتّقاليد السّائدة في المجتمع، والتي امتدّت عبر التّاريخ إلى يومنا هذا، وعدم الفهم الصّحيح للدّين والشّريعة، وتفسيرها فقط من وجهة نظر ذكوريّة لتصبّ في مصلحته، والعمل على ترسيخ هذه التّفسيرات في عقول الكثير من الرّجال لتصبح أساس حياتهم وتعاملهم مع المرأة في الحياة، فالوالد في سياق حواره مع «خدّيج»، قاطع الطّريق المسلم، يستعين بأحد الأحاديث النّبويّة للرّسول «محمّد» عليه السّلام: «النّساء ناقصات عقل ودين»، فيقول:

«المرأة، يا خدّيج، هي المرأة، في كلّ مكان وزمان.. إنّها كما يقولون ناقصة عقل ودين!»[4].

وفي الرّواية يبدو أنّ قلّة الثّقافة والعلم ووعي المرأة بمدى أهمّيّة حصولها على حقوقها من قبل المجتمعات ودورها الفعّال لتنمية المجتمع، كلّ هذه الأسباب تؤدّي إلى عدم حصول المرأة على حقوقها وممارسة الاضطهاد ضدّها كما كان الحال مع «أمّ حنّا» وغيرها من نسوة الحيّ المهضومة حقوقهنّ.

والعنف ضدّ المرأة متعدّد الأشكال ويمكن اعتباره سمة مميّزة في المجتمع الذّكوريّ. ويتنوّع العنف

---

(1) حنّا مينة: **شرف قاطع طريق**. ص 88.

(2) م. ن.، ص 45.

(3) م. ن.، ص 153.

(4) م. ن.، ص 166.

ويختلف حسب الموقف، فنجد مثلًا أنّ ضرب «أبو حنّا» لزوجته لا مشكلة فيه لأنّه الرّجل، وتعرّض «كاترين» للضّرب من قِبل زوجها أمر طبيعيّ وغير مسموح لأحد التّدخّل فيه؛ ولا نعرف مَن الذي أعطى للرّجل هذه السّلطة. كما أنّ «الاضطهاد القانونيّ الذي ينبثق من الاضطهاد الأبويّ والذي ينعكس في القوانين الوضعيّة والعرفيّة والتي تضطهد بدورها المرأة في حقوقها الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة، هو ما يعيق تقدّمها ومساواتها مع الرّجل في الإنسانيّة»[1].

فقوانين الأحوال الشّخصيّة في مجتمعاتنا العربيّة تصبّ في مصلحة الرّجل وتعطي الأفضليّة له، مهمّشة حقوق المرأة، وتعطي هذه القوانين الضّوء الأخضر للرّجل كي يفعل ما يشاء ضدّ المرأة، فيسمح له أن يمنعها من تعليمها والذّهاب إلى عملها، بمجرّد أنّه الرّجل، ويمنح حقّ السّلطة على المرأة سواء كان أبًا أو زوجًا، والقتل على خلفيّة الشّرف لأنّ القانون في المجتمع يعتبره قتلًا غير مقصود، بسبب العصبيّة وعدم إدراكه لما يفعل، فتكون العقوبة مخفّفة بحقّ من يرتكبها. «فالتّمييز بين الجنسين، وإن ظهر بصورة قوانين وتشريعات أحيانًا، إنّما هو صورة لتقاليد وحصيلة لتربية لأنّ القوانين عند وضعها تعكس واقعًا معيّنًا، وبالتّالي وجب أن تتطوّر وتتبدّل بتطوّر الأوضاع وتبدّلها»[2].

ثالثًا- صورة المرأة الأمّ في الرّواية

« المرأة معنًى كبير أعدّته العناية الإلهيّة لوظيفةٍ ساميةٍ للغاية، وهي حفظ النّوع البشريّ واستدامته وهي مخلوقٌ شفّاف المشاعر، رقيق العواطف، تمثّل قيمةً حقيقيّةً في بنية المجتمع، وتترك بشخصيّتها ومبادئها وأهدافها، آثارًا واضحةً لدى الآخر»[3].

وعلى ذات القدر من الجلال الذي تحتلّه الأمّ في الحياة الواقعيّة، أكّد «حنّة مينة» في روايته على صورة الأمّ الملائكيّة المثاليّة أو الواقعيّة بما تمثّله من قيم التّضحية والتّفاني والبذل في خدمة أسرتها والدّفاع عن أبنائها، مهما بهظ الثّمن، فـ «على نفس القدر من الجلال الذي تحتلّه الأمّ في واقع الحياة، يأتي التّصوير المعبّر»[4]. ولمّا كان الواقع اليوميّ في المجتمع السّوريّ يتّسم بالمعاناة الشّديدة والضّغوط الحياتيّة على مختلف أشكالها، ولا سيّما في ظلّ الانتداب الفرنسيّ، كان لا بدّ من انعكاسه على الأسرة السّوريّة ووترها الأساس (الأمّ)، التي استطاعت أن تصمد وتقف بثباتٍ وكبرياء.

والأمّ كان لها حضورٌ بارزٌ في الرّواية، فبدت مريانا «أمّ حنّا» بصورة الأمّ التي امتدّت لتكون كلّ أمّهات سوريا اللّواتي عانين في سبيل لقمة العيش، تعبّر عن صوت الإرادة والتّحمّل، صوت مثقل بالهموم والتّعب. عانت «أمّ حنّا» كثيرًا بسبب ظلم زوجها، إذ كان رجلًا مقامرًا يأتي في أواخر اللّيل ليصبّ جامّ يأسه من واقعه المرير عليها، فيبدأ الصّراع بينهما، صراعٌ يتطوّر إلى عراكٍ فتُضرَب أمام عينيّ ابنها ضربًا مبرحًا دون شفقةٍ من زوجها أو مجتمعها، وهذه الصّورة انعكست على الابن الذي بات ينظر إلى المرأة نظرة شفقة وعطف؛ وكان كلّ ما يشغل بال «أمّ حنّا» هو ابنها العليل الذي سلبها كلّ اهتماماتها، وكانت هي «التي تملأ عليه حياته بأمومتها. عندما يكون طفلًا لا يعرف مَن حوله

---

(1) إبراهيم الحيدري: **الهيمنة االأبويّة الذّكوريّة في المجتمع والسّلطة.** ص 8.

(2) أمان كبّارة شعراني: **أوضاع وقضايا المرأة، دراسة ميدانيّة نفسيّة اجتماعيّة.** طرابلس-لبنان، منشورات صالون فضيلة فتّال الأدبي، ط1، 1991م، ص 236.

(3) رحمى عمران، محمّد أبو ذرّ خليل: «صورة الأمّ في الشّعر الأندلسيّ في عصر الطّوائف والمرابطين». **مجلّة القسم العربيّ**، جامعة بنجاب، لاهور- باكستان، ع18، 2011م، ص 181.

(4) وادي طه: **صورة الأمّ في الرّواية المعاصرة.** القاهرة، دار المعارف، ط2، 1980م، ص 278.

غيرها، ثمّ تملك عليه قلبه ووجدانه عندما يميل إليها»[1].

لقد حرصَ الرّوائيّ على تقديم والدته في مواضع معيّنة، في إطارٍ إنسانيٍّ وفنّيٍّ، إذ قدّمها إنسانةً مكافحةً، لم تستسلم للواقع المزري الذي فرضه عليها المجتمع والزّوج من جهة، وجور الانتداب من جهةٍ أخرى، بل عملت وجاهدت بكلّ ما أوتيت من مقدرةٍ على مغالبة الشّدائد، لكي تؤمّن لها ولعائلتها حياةً آمنة، فحين اختطف المختار الأخت البكر لـ«مينة»، رهينة، كي يضغط على أهلها لدفع الدّيون المترتّبة عليهم، جُنّت الأمّ، لكنّها بعد مشورة جارتها لجأت إلى «الخال برهوم»، وهو قاطع طريق له صيت ذائع، وفيما هرع الخال وهو يحمل بندقيّته إلى بيت المختار لإنقاذ ابنة قريبته، صرخت الأمّ وهي خائفة عليه:

«لماذا لا نشكوه إلى الحكومة؟ زعق الخال برهوم:

– حكومة!؟ أيّ حكومة هذه؟ وهل هناك حكومة!؟ تعالي ولا تخافي، العمى! مع خالك برهوم وتخافين!؟»[2]

وهذه القرابة التي تصل الأمّ بقاطع طريق قويّ الصّيت، هي من أنقذت جميع أفراد العائلة في كثير من الأحيان. فالوضع السّياسيّ الصّعب الذي كانت تمرّ به البلاد، أدّى إلى انتشار السّلاح في أيدي المواطنين الذين تحوّل بعضهم إلى قاطعي طريق، ليقطعوا الطّرق في وجه الأفنديّة والفرنسيّين، ليدافعوا عن بلدهم ويطردوا المحتلّ وأعوانه، فالشّعب السّوريّ لا يقبل أن يُحكم من قبل دولة لا تراعي أبسط مقوّمات وحقوق الإنسان في التّعبير عن ذاته وحقّه في العيش الكريم.

«أمّ حنّا» أمٌّ تقليديّة لم تُعْنَ بأمور السّياسة والاقتصاد والثّقافة إلّا في حدود منزلها الضّيّقة، إذ كانت منشغلة بأعمال المنزل والمطبخ، ولقد بدت في هذه الرّواية أمًّا مُحافظة على تعاليم دينها المسيحيّ، وتحاول قدر المستطاع نقلها إلى أولادها في حواراتها معهم: «قالت أمّي:

– ارسم الصّليب على صدرك كلّما سمعت كلمة بطرس!»[3]

على غرار زوجها السّكّير الذي لا يأبه لهذه التّعاليم، بل لا رادع يمنعه من قول عبارات الكفر في بعض الأحيان، وإظهار لا مبالاته واستهزائه بالقدرة الإلهيّة أثناء حواره مع الآخرين:

«يبدو أنّ السّماء لم تسمع تضرّعاتنا، أو أنّها سمعت وطنشت.. السّماء أيضًا مع القويّ ضدّ الضّعيف»[4].

لكنّ الزّوجة الصّابرة ما تنفكّ تردّ عليه بضرورة الاستغفار وطلب التّوبة:

«لا تكفر يا رجل، استغفر ربّك، اشكره على أنّ أحدًا منّا لم يمت، وأنّنا خرجنا سالمين!»[5].

(1) رحمى عمران، محمّد أبو ذرّ خليل: **صورة الأمّ في الشّعر الأندلسيّ في عصر الطّوائف والمرابطين**. ص 181.
(2) حنّا مينة: **شرف قاطع طريق**. ص 28.
(3) م. ن.، ص 87.
(4) م. ن.، ص 40
(5) م. ن.، ص 40

لقد كانت «أمّ حنّا» أنموذجًا للمرأة السّوريّة المضحّية التي تبذل الغالي والرّخيص في سبيل إسعاد ولدها، وأكثر ما تجسّدت هذه التّضحية خلال رحلة هجرة العائلة إلى «أنطاكيا»؛ فعلى سبيل المثال، لم تستطع الوالدة إخفاء خوفها على أولادها من الجرذان أثناء نومهم في خان الحنطة، لذا نراها تُسارع إلى حثّ خدّيج –دليل العائلة الذي يساعدهم على الوصول إلى أنطاكيا بسلام– على تأمين مكان نوم آمن لأطفالها:

«– والأطفال؟

– الكبار يحرسون الصّغار، وبيد كلّ واحد منّا عصا!

– مصيبة! الجرذان مصيبة!

– وفي الخانات خصوصًا!...

– لماذا لا يقتلونها؟ لماذا لا يربّون القطط لاصطيادها؟»[1]

هذه الصّورة المثاليّة للأمّ « تحاط بهالة من التّقدير تبلغ حدّ التّقديس أحيانًا «[2]، على الرّغم من محاولة الكاتب عدم إظهار هذه الصّورة في بعض الأحيان، إلّا أنّها تظهر جليّة في أحيان أخرى.

رابعًا– دور المجتمع في بلورة صورة المرأة

لا يمكن أن يستوي جوهر الإبداع في المجتمع، دون امرأة تؤسّس دعاماته، ولا شكّ أنّ العلاقة بين الرّجل والمرأة على الصّعيد الواقعيّ «هي عنوان كبير لإشكاليّات التّقدّم والتّخلّف والتّطوّر والارتقاء»[3]، ولقد كان للمجتمع أثر في بلورة موقع كلّ من الجنسين، ففرض على المرأة وفقًا لطبيعتها البيولوجيّة أو الفيزيولوجيّة القريبة من الطّبيعة أن تكون أبعد عن الحضارة، لكن «في الحقيقة، لم تكن المسألة مسألة بيولوجيا أو فيزيولوجيا، بل مسألة واقع عاشته المرأة أو فُرض عليها وكوّن لديها سيكولوجيا ومهارات جسميّة وعقليّة مناسبة، فعمليّة الحفاظ على النّوع البشريّ الذي تضطلع به المرأة بالدّرجة الأولى، من حيث الولادة والرّضاعة، لا يجوز أن يحجب بصرنا عن رؤية تفوّق دور المرأة في العمليّة الحضاريّة».[4]

وفي رواية «شرف قاطع طريق»، نجد انعكاسات نظرة المجتمع للمرأة في ظلّ الظّروف الخانقة التي تمرّ بها سوريا من حربٍ ودمار، وما أنتجه ذلك من إقصاء لدورها الثّقافيّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ؛ فكانت المرأة عضوًا مهملًا وطاقة شبه مشلولة، إذ إنّ الرّواية تصوّر المرأة السّوريّة وسط ظروف إنسانيّة واجتماعيّة صعبة، لم تمكّنها من المساهمة في أداء دور مهمّ في أحداث عصرها ومجتمعها، فنراها بين أسطر الكاتب تعيش على هامش الحياة، ويُنظَر إليها بازدراء واحتقار جعلها تفقد ثقتها بنفسها، وترضى بواقعها البغيض، لذلك لم يجد الأمير مانعًا من استيلائه على أرض مريانا والد الكاتب أثناء غياب زوجها:

(1) حنّا مينة: **شرف قاطع طريق**. ص 143.

(2) مصطفى حجازي: **التّخلّف الاجتماعي، سيكولوجيّة الإنسان المقهور**. بيروت، معهد الإنماء العربي، ط6، 1992م، ص 230.

(3) غالي شكري: **أزمة الجنس في القصّة العربيّة**. القاهرة–بيروت، دار الشّروق الأولى، ط1، 1991م، صفحة المقدّمة.

(4) سمير عبده: **المرأة العربيّة بين التّخلّف والتّحرّر**. بيروت–لبنان، دار الآفاق الجديدة، لا ط، 1980م، ص 109.

«وزاد في شقاء الأمّ أنّ باصوص الأمير، وهو أحد الأغوات، اغتصب لها قطعة أرض صغيرة كانت تملكها، فلمّا راجعته بأمرها أنكر، وادّعى أنّ الأرض له، وأنّها مطوّبة على اسمه»[1].

كما تُسلّط الرّواية الضّوء على حقوق المرأة المهدورة، والتي ساهم المجتمع في سلبها إيّاها، مانحًا الرّجل سلطة واسعة؛ فالمجتمع ينظر للمرأة من «التّابو» الذّكوريّ المتسلّط الذي يضع المرأة تحت سلطة القهر والإذلال، وأنّ هناك «ربًّا» من لحم ودم خُلقت المرأة لتقدّم له فروض العبادة والطّاعة وكلّ أشكال الطّقوس والقرابين، حيث هذا الرّبّ لا يعرف إلّا استعمال العصا الغليظة، لأنّ المرأة «سجّادة» كلّما ضربها كلّما ازدادت تألّقًا ونضارة.

فمشهد ضرب والد مينة لزوجته، لم يغب عن مخيّلة الرّاوي حتّى بعد وفاتهما، فتنقل الرّواية أنموذجًا لواقعٍ أليم تعيش به العديد من الأسر السّوريّة لا بل العربيّة أيضًا، أبٌ مستهتر قضت عليه الظّروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة الصّعبة بأنيابها، وافترسته ببراثنها وشوّهت أمامه جمال الحياة، فكان يقضي ليله خارج المنزل يسكر ويقامر، وما إن تدس رجلاه عتبات المنزل، يجد زوجة أمضت يومها في تأمين لوازم البيت فيتذكّر عجزه، يتذكّر أنّه يعيش في وطنٍ يحتضر، وهو غير قادر على مساعدته، لكنّه سرعان ما يثبت رجوليّته على جسد امرأته، فينهال عليها ضربًا دون أن تتمكّن من صدّه، فيخسر من رجولته أكثر فأكثر.

هو رجل، نعم رجل، لكن أين؟ وكيف؟ رجل، لا يجد إلّا امرأة منهكة يصبّ عليها جامّ رجولته، متجاهلًا معنى الرّجولة الحقيقيّ، أمّا هي فامرأة، امرأة مجبرة على المكوث معه بعد أن برّر له المجتمع كلّ أفعاله، فيعيشان في منزل واحد مزَلْزل الأركان، يلفّه الكره والصّراخ:

«سدّي بوزك وإلّا مسحت بك الأرض.. اخرسي يا بنت..

قال ذلك وصفعها بقوّة، فتأوّهت الأمّ متوجّعة..»[2]

هذا المنزل ليس الوحيد الذي يُعاني من بؤس الواقع المرير الذي فرض على المرأة أن يُنظَر لها بمنظارٍ رجعيّ، «نظرة التّخلّف لهذا المخلوق السّويّ الذي كرّمه الله سبحانه وتعالى ويحاول البشر أن يرسموا له صورة غير ما رسمها المولى تعالى»[3]. وانتشار ظاهرة العنف ضدّ المرأة، وسلبها حقوقها دون أيّ رادع أخلاقيّ أو اجتماعيّ أو حتّى سياسيّ، هو ما دفع الشّيخ حسن فضل الله إلى القول: « إنّ الضّرب والقهر ومصادرة الحقوق للمرأة محرّمٌ ومستوجبٌ لغضب الله تعالى، وأنّ للمرأة دورًا يساوي دور الرّجل، وقد تتفوّق عليه في مواقع كثيرة».[4]

ولقد ظهر العديد من النّماذج في الرّواية، أثبتت أنّ المرأة السّوريّة تعاني من ظلم مجتمعها لها، مجتمع ساهم في تخلّفها وازدراء حالها، حين سمح للجنس الآخر أن يفترس حقوق النّساء بفعل سلطته الذّكوريّة، بعد أن قنَّعَ المرأة برداء الخنوع، وألزمها بالتّقيّد بسلّم عُرِف باسم «العادات والتّقاليد»، فزوجة المختار لم تكن تجرؤ على مدّ مريانا بالمعونة إلّا في غياب زوجها:

---

(1) حنّا مينة: **شرف قاطع طريق**. ص 16.

(2) حنّا مينة: **شرف قاطع طريق**. ص 33.

(3) محمّد حسين فضل الله: **مناهضة العنف ضدّ المرأة**. لبنان- حارة حريك، المركز الإسلامي الثّقافي، ط3، 2013م، ص 5.

(4) **م. ن.**، ص 5.

«بخلافه، كانت زوجته كريمة، هذه الكريمة يدًا ولسانًا، والتي كانت على نقيضه تمامًا، فهي تستقبل الأمّ، وتتحسّن عليها، وتعطيها بعض الطّعام بغياب زوجها في اللّوشية (مركز البلدة) وتسألها عن حالها وأولادها وزوجها»[1].

هنا، لا بُدّ من القول إنّ «وحدة الوجود البشريّ تكشف عن نفسها من خلال وجهين: وجه ذكريّ وآخر أنثويّ. وهذان الوجهان يتقدّمان معًا، ويتراجعان معًا... لأنّهما معًا يعيشان نصف المصير ويكشفان في النّهاية عن الحقيقة الإنسانيّة الواحدة»[2]. إلّا أنّ أهمّ علامات الحضارة التي نعيشها تكشف أنّ «معظم المفكّرين والعلماء كانوا رجالًا، وكلّ الفلاسفة كانوا رجالًا... بمعنى آخر، يمكن القول إنّ الأفكار التي وصلت إلينا هي من إنتاج الرّجال. نحن إذن في هذه الحضارة التي نعيشها نتعامل في كلّ وقتٍ وفي كلّ مجال من حياتنا مع الفكر الرّجوليّ. أي أنّنا نتعامل مع نصف عقول البشر فحسب. ولا يمكن أن ننكر أنّ نساء نادرات ساهمن في هذه الحضارة.. لكنّ عددهنّ كان ولا يزال قليلًا جدًّا»[3].

وفي الرّواية المدروسة نجد أنّ العادات الاجتماعيّة قد أثّرت في بلورة صورة الرّجل القوّام على المرأة، ومهما بلغت أخطاؤه عنان السّماء، فإنّ المجتمع يغفرها له لأنّه رجل، ويحاسب المرأة ويحمّلها مسؤوليّة الخطايا، فهو «ينظر إليها على أنّها الإنسانة الضّعيفة العقل والتّدبير، فشعرت بالتّالي هي بهذا الضّعف، فسلّمت أمورها للرّجل طائعة، يدير شؤونها، ويتصرّف بها، ويأمرها وينهاها فتأتمر وتنتهي صاغرة، دون أن تحاكم الأمور أو تفكّر فيها، ولم تعد إلّا الخادم»[4] الذي ينفّذ أوامر سيّده المتمثّل بالزّوج وأولاده.

إنّ الرّواية تصوّر لنا الرّجل في ظلّ الانتداب الفرنسيّ، الذي غيّر بعضًا من وجوه الرّجولة عند السّوريّ. إذ سادت البطالة وعمّت الفوضى أرجاء البلاد، واضطرّ العديد من المزارعين إلى ترك قراهم أو ملازمة منازلهم بعدما قضى الفرنسيّون على تربية دود القزّ وصناعة الحرير، فبدؤوا نتيجة هذا الوضع المتردّي يعكسون سلبيّتهم على المرأة ويحتقرونها، فالضّغوط التي يتعرّض لها الرّجل جراء الأزمات السّياسيّة والاقتصاديّة والقمع والإحباط السّياسيّ والمجتمعيّ تدفعه دومًا لإسقاط ضعفه واحباطاته على الطّرف الأقرب إليه، والذي يعتبره الحلقة الأضعف، ألا وهي المرأة، سواء كانت زوجة أو ابنة أو أختًا أو حتّى أمًّا:

«ومع أنّي في تلك السّنّ، في بداية الوعي، لم أكن أعرف ما تعنيه كلمة المرأة، أو مقدار الظّلم النّازل بها، واضطرارها، مرغمة، على الرّضوخ للرّجل، على تقبّل أخطائه والإذعان لها، فإنّ مرأى أمّي، وهي تهان من قبل أبي، وتتحمّل بصبر... كلّ أفعاله السّيّئة... كان يترك في نفسي أثرًا موجعًا»[5].

فوالد «حنّا» كان يلجأ إلى ضرب زوجته، علّه يثبت لنفسه أنّه لا زال هو القويّ المسيطر على الأمور في الأسرة، بعدما بات عاجزًا عن التّحكّم في الأمور خارجها، فكان يعيش حالة تمزّق ورفض وانفعال يترجمها بالضّرب والعنف.

---

(1) م. ن.، ص 25.

(2) سمير عبده: **المرأة العربيّة بين التّخلّف والتّحرّر**. ص 8.

(3) نوال السّعداوي: **دراسات عن المرأة والرّجل في المجتمع العربيّ**. بيروت–لبنان، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ط2، 1990م، ص 343.

(4) سمير عبده: **المرأة العربيّة بين التّخلّف والتّحرّر**. ص 77.

(5) حنّا مينة: **شرف قاطع طريق**. ص 106.

إذًا، في رواية شرف قاطع طريق، نجد أنّ الكاتب يروي نمط عيش مجتمعه السّوريّ في زمن العشرينيّات، مجتمع أحادي الوجه، حوّل المرأة إلى كائن هامشيّ عاجز ملحق بالرّجل وفي خدمته، يعتقد أنّ السّلطة الأسريّة يجب أن تكون في يد الأب مهما كانت الأوضاع والظّروف. ويقوم حجر الأساس في النّظام الأبويّ على هيمنة الذّكر على الأنثى واستعباد المرأة واضطهادها ونفي وجودها الاجتماعيّ.

و«مينة» الذي اختار «المرأة المنبوذة» عنوانًا لفصله الأوّل، تعمّد في روايته انتقاد هذا المجتمع الذّكوريّ وهيمنته على المرأة وظلمها، إن بالسّرد أو بالحوار، فاستهلّ روايته بحادثة السّلب والاغتصاب التي تعرّضت لها ابنة أخت أبيه أثناء سفر زوجها، وكيف أنّ أغلبيّة المجتمع تبنّوا المنطق الذّكوريّ ومارسوه، ليس على تلك المنبوذة وحسب، بل على كلّ نساء تلك المرحلة: «لقد كانت في المرّة الأولى امرأة منبوذة، وكانت في المرّة الثّانية امرأة شقيّة، وهي في الحالين، ضحيّة مجتمع ذكوريّ ظالم، يبرّر للرّجل ما لا يبرَّر...»[1]. وفي حوار الوالد مع الوالدة بشأن إيواء قريبته، نجده يتبرّأ منها، ويرفض استقبالها، وتصرّف «كذكر في مجتمع ذكوريّ، شعاره «إذا لم تضرب المرأة اضرب خيالها!» و«أعوذ بالله من جنس النّساء!»[2]. ولذلك حين دافعت الوالدة عنها شتمها وصفعها على خدّها:

«لا تدعي هذه المرأة تدخل هذا البيت.

قالت الوالدة: وماذا أفعل إذا طرقت علينا الباب؟

– أغلقيه في وجهها.

– وإذا لم يكن لها من بيت تأوي إليه...؟

– أنا بريء منها إلى يوم القيامة!

– وبماذا أجرمت؟

– تعرفين جرمها وتتستّرين عليها!؟ أنت، يا بنت...

ورنّت صفعة على خدّ الوالدة.»[3]

وهذا المجتمع لم يكن يمارس ذكورته فقط على النّساء المذنبات بنظره، وإنّما كان يمارس قسوته وجبروته في حقّ معظم النّساء، فنرى الوالد السّكّير غالبًا ما يشتم زوجته بألفاظ بذيئة في حواراته معها، ويضربها أمام أولادها دون شفقة أو رحمة، كلّما عاندته أو ضاقت به الأحوال.

الخاتمة

المرأة العربيّة عالمٌ خاصّ قائمٌ بذاته، فيه التّأثير والتّأثّر، العادات والتّشرذم، السّلبيّة والتّطلّعات للمستقبل، الكبت والعبوديّة... كلّ هذه العوامل لا بل أكثر، تضع المرأة في موقع لا تُحسَد عليه، إذ تواطأت جميعًا لتعزل المرأة عن مجتمعها وتُبعدها عن أحداث الحياة، تارة باسم التّديّن، وأحيانًا أخرى باسم التّحرّر، لكنّ المرأة دائمًا ما تكون في جميع أحوالها ومراكزها طاقة معطّلة مهمّشة، فالأمّة لا

(1) حنّا مينة: **شرف قاطع طريق**. ص 5.

(2) م. ن.، ص 9.

(3) م. ن.، ص 6.

تريدها أن تُصارع هذا الواقع المرير.

ولقد أطّر الرّوائيّ «حنّا مينة» واقع المرأة في ظلّ فترةٍ زمنيّةٍ معيّنة، وهي زمن الانتداب، في عشرينيّات القرن الماضي، إلّا أنّ هذه الصّورة تكاد تنعكس على أحوال المرأة قبل الانتداب وبعده، فالنّظرة إليها كانت ولا تزال نظرة دونيّة، ويُطالعنا في الرّواية صورة سلبيّة للمرأة، فنراها ترتدي زيّ الأمّ التّقليديّة المحافِظة على العادات المتوارثة التي فرضها عليها المجتمع؛ فطبيعته تقتضي تحكّم الرّجل في مسار جميع الأمور، وسيطرته على كافّة المجالات. ولقد كان للانتداب نتائج وخيمة على المجتمع السّوريّ عامّة، وعلى الرّجل خاصّة، ممّا جعله يلجأ إلى استخدام العنف ضدّ المرأة مستغلًّا ضعفها، ليتناسى العجز الذي فرضه عليه واقعه.

استطاع الرّوائيّ في رواية «شرف قاطع طريق» أن يُعرّي المرأة ويكشف السّتار عن واقعها، فوَضْعها ودورها في المجتمع يتأثّران بالثّقافة والحضارة التي تعيش فيهما، فهي تتقبّل ما رسمه لها المجتمع من دورٍ خاصٍّ بها كأنثى، يتلخّص في السّلبيّة والتّبعيّة لسيطرة الرّجل.

فهرس المصادر والمراجع

- حجازي (مصطفى): **التّخلّف الاجتماعيّ، سيكولوجيّة الإنسان المقهور**. بيروت، معهد الإنماء العربي، ط 6، 1992م.
- الحيدري (إبراهيم): **الهيمنة الأبويّة الذّكوريّة في المجتمع والسّلطة**. شبكة الاقتصاديّين العراقيّين، 23 تمّوز 2016م.
- السّعداوي (نوال): **دراسات عن المرأة والرّجل في المجتمع العربيّ**. بيروت–لبنان، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ط2، 1990م.
- شعراني (أمان كبّارة): **أوضاع وقضايا المرأة، دراسة ميدانيّة نفسيّة اجتماعيّة**. طرابلس–لبنان، منشورات صالون فضيلة فتّال الأدبي، ط1، 1991م.
- شكري (غالي): **أزمة الجنس في القصّة العربيّة**. القاهرة–بيروت، دار الشّروق الأولى، ط1، 1991م.
- طه (وادي): **صورة الأمّ في الرّواية المعاصرة**. القاهرة، دار المعارف، ط2، 1980م.
- عبده (سمير): **المرأة العربيّة بين التّخلّف والتّحرّر**. بيروت–لبنان، دار الآفاق الجديدة، لا ط، 1980.
- عمران (رحمى)، أبو ذرّ خليل (محمّد): «صورة الأمّ في الشّعر الأندلسيّ في عصر الطّوائف والمرابطين». **مجلّة القسم العربيّ**، جامعة بنجاب، لاهور– باكستان، ع 18، 2011م.
- فضل الله (محمّد حسين): **مناهضة العنف ضدّ المرأة**. لبنان– حارة حريك، المركز الإسلامي الثّقافي، ط3، 2013م.
- مينة (حنّا): **شرف قاطع طريق**. بيروت، دار الآداب، ط1، 2004م.
- النّاصر (دعد): **المنامات في الموروث الحكائي العربي– دراسة في النّص الثّقافي والبنية السّرديّة**. بيروت، المؤسسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ط1، 2008م.

صورة المدينة في كتاب «ذاكرة الجرح والحصار» للدّكتور هاشم الأيوبي

مايا محمد خليل

لقد كان لبعض المدن دورٌ تاريخيٌّ كبيرٌ في تنشيط حركة الأدب العربيّ وازدهاره، حيث كان اهتمام الأدباء بالمدينة كبيرًا. لقد تطوّر ارتباط الأدب العربيّ بالمدينة عقدًا بعد آخر، وذلك نظرًا لما تعرفه المدن من تغيّرات وتعقيدات في ظروف العيش، بخاصّةً في المجتمعات العربيّة، وما تواجهه من حروبٍ ودمار.

حقّقت المدينة نتاجًا أدبيًّا ضخمًا على الصّعيد الاجتماعي والثّقافي والتّاريخي والسّياسي، نذكر منها مدينة الشّام، القدس، يافا، بيروت، بغداد... وغيرها من المدن التي كان لها دورٌ كبيرٌ في إثراء الخيال الأدبي عند الأدباء.

سيتركّز بحثنا هذا على مدينة بيروت، وصورتها في كتاب «ذاكرة الجرح والحصار» للكاتب هاشم الأيّوبي. بيروت «التي وصفها سمير قيصر، في كتابه المهم تاريخ بيروت، كونها «جمهوريّة الآداب العربيّة»، عبر ما قدّمته من نتاج أدبيّ عربيّ، على مستوى كتابة الشّعر والنّثر والسّرد والمسرح، والفن عمومًا».[1]

تعدّ مدينة «بيروت» إحدى أكثر المدن العربيّة استثمارًا من قبل الأدباء، وذلك لما لها من دور كبير في النّتاج الأدبيّ من نثر وشعر وغير ذلك..

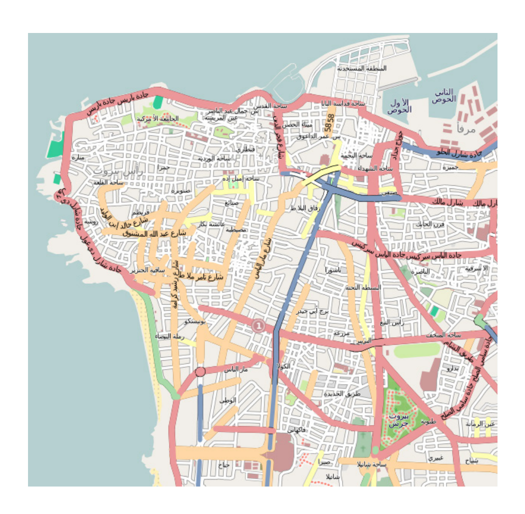
تقع بيروت وسط الخط السّاحليّ اللبناني، شرق البحر الأبيض المتوسط، تتركَز فيها أغلب المرافق الحيوّية من صناعة وتجارة وخدمات. تأسّست بيروت قرابة العام 5000 ق.م، هي مدينة قديمة تعود إلى ما قبل التّاريخ. «ذُكر أن بيروت بالمعنى السامي تعني **الصّنوبر** لغابات الصنوبر، بسبب وقوعها بالقرب من غابة صنوبر كبيرة هي اليوم ما يُعرف بحرش أو حرج بيروت».[2]

بيروت عاصمة لبنان، هي أكبر مدنه وفيها ترتكز معظم الدّوائر السّياسيّة. لبيروت الدّور الأكبر في الاقتصاد اللّبناني، تنتشر فيها المراكز الثّقافيّة من معارض ومتاحف ودور نشر وغيرها، والعديد من الجامعات الدّوليّة مثل جامعة القدّيس يوسف...

توصف بيروت بأنها مدينة مليئة بالحياة، كانت وما زالت محطّ أنظار الشّعراء يتغنّون بجمالها رغم الدمار المتكرر الذي شهدته.

(1) ناقد أدبي وباحث من المغرب: «تنامي صورة المدينة في روايات بيروت». مجلة نزوى، 2014.
https://www.nizwa.com

(2) فريد ظفور: «تاريخ بيروت». مجلّة فنّ التّصوير، 2016.
https://www.fotoartbook.com/?p=39455



شهدت بيروت، على مرّ التّاريخ، العديد من الكوارث والحروب، آخرها كان انفجار المرفأ في الرّابع من آب 2020، والذي أدّى إلى مقتل أكثر من مئتي شخص واصابة أكثر من 6000، هذا بالإضافة إلى التضرّر الكبير في الوحدات السّكنيّة. لقد امتدّت الأضرار إلى آلاف المنازل والمباني، وبات آلاف المواطنين من غير مأوى، وصارت بيروت مدينة منكوبة.





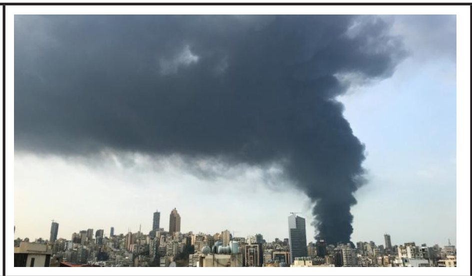






صور لمرفأ بيروت، في أثناء وبعد الانفجار، توضّح الأضرار التي لحقت بالمرفأ وبالمناطق المحيطة.

ثمّ تبع هذا الانفجار المروّع، حريقٌ في المنطقة الحرّة في المرفأ، وكان ذلك في العاشر من أيلول 2020، أي بعد أيّامٍ معدودات من الانفجار، وبات النّاس مرعوبين من كارثةٍ جديدة.




حريق في المنطقة الحرّة في مرفأ بيروت

«تعرّضت بيروت للخراب والدّمار عشرات المرّات في حقب متمادية، وكان ذلك يحدث بفعل نوازل الطّبيعة تارةً، وتارة أخرى بالهجمات الحربيّة التي كانت تشنّها عليها الجيوش من كلّ حدبٍ وصوبٍ طمعًا بها أو انتقامًا منها».[1] لكنّ بيروت أبت إلّا أن تكون عربيّة أصيلة «تدفع دومًا عن رضا وقناعة ثمن انتماءها وهويّتها، دفعت هذا المهر مرارًا وتكرارًا، ولم تتب عن عروبتها، ولم تكفّ عن حمل المشعل ورفع الرّاية».[2]

في حزيران 1982، «بدأت العمليّات العسكريّة الإسرائيليّة على ستّة محاور داخل الأراضي اللّبنانيّة».[3] وبدأ الغزو الإسرائيليّ لمدينة بيروت.



الغزو الإسرائيلي في بيروت. ٤

(1) الولي، طه: **بيروت في التّاريخ والحضارة والعمران**. ط1. بيروت: دار العلم للملايين، 1993م. ص 115.

(2) مدني، أحمد: **بيروت**: احتلال عاصمة عربيّة. ط1. لبنان، مجلة الشراع، 1982. ص 9.

(3) غير معروف: **حرب لبنان**: حصار بيروت، حرب الجبل (مقتطفات من الصّحف ووكالات). ص 100.

(4) الصورة من كتاب «بيروت احتلال عاصمة عربيّة».

إنّ الضّربات المتتالية على بيروت، من زلازل وحرائق وحروب، وجّهت أقلام الشّعراء والمؤرّخين نحو هذه المدينة، يكتبون عنها الشّعر والنّثر، يعبّرون عن أسفهم على كلّ ما تمرّ به المدينة، وكذلك يصفون مشاعر الاعتزاز بها وبقوّتها، هذه المدينة التي تلبس ثوب الصّبر والإيمان، تقف ثابتةً صامدةً مهما عصفت بها رياح الأسى والحزن.

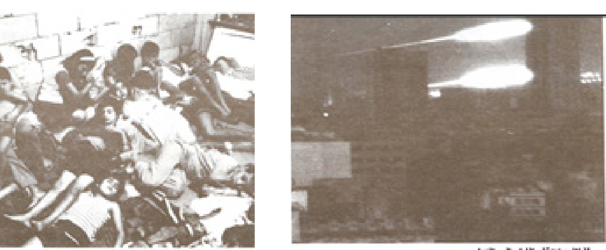
من هؤلاء الشّعراء، الشّاعر الفلسطيني محمود درويش الذي عاش في بيروت وكان شاهدًا على الحرب الأهليّة وعلى الاجتياح الإسرائيلي، ومن أشهر قصائده فيها «بيروت من تعبٍ ومن ذهب». وكذلك الشاعر السّوري نزار قبّاني الذي وصف بيروت بستّ الدّنيا، عاش نزار في بيروت وارتبط بها ارتباطًا خاصًّا، حيث أنّ زوجه بلقيس لقيت حتفها في هذه المدينة المليئة بالتّناقضات، في أثناء تفجير السّفارة العراقيّة في بيروت. والأديب اللّبناني جبران خليل جبران، وغيره الكثير من الكتّاب الذين رسموا بيروت بصور مختلفة، تندرج كلّها تحت عنوان واحد: مدينة الصّمود.

أمّا عن الكاتب اللّبناني هاشم الأيّوبي، فقد تغنّى بمدينته وأمّه وحبيبته بيروت، بيروت التي كانت تتوجّع أيّام الاجتياح الإسرائيلي، لكنّها بقيت شامخةً صامدةً حتى النّهاية. كتب الأيوبي في كتابه «ذاكرة الجرح والحصار» يوميّات من الاجتياح الإسرائيلي للبنان، وكأنّه أراد تأريخ الحوادث في نصوصٍ قصيرة، مركّزًا في وصفه على مشاهد الصّمود والكبرياء والعزّة المتأصّلة في قلب مدينته، هذه المدينة المكابرة الصّابرة،، وقد صوّر لنا الكاتب حسن صبرا هذه الصّورة عن بيروت: «بيروت في ظلّ الحصار، هي أكثر عواصم العالم حرّيّة.. لم تقاتل بيروت نيابةً عن أحد، لأنّها منذ زمنٍ بعيد تقاتل عن ذاتها، بعد أن احتضنت في داخلها ودفعت ثمن تقاعس الآخرين.. عندما حاولوا إجهاضها، أحاطت الجنين بيمناها، واستلمت بيسراها مدفعًا تضرب به المعتدين، الذين تجرّؤوا على اقتحام حياتها الشّخصيّة، يسألونها عن سبب احتضانها الحب المحرّم في زمن الحقد الأسود».[1]




دبابات إسرائيلية تتقدمها جرافات تفتح لها الطريق للتقدم.

دخان في منطقة الجامعة العربية.



هكذا قضى اللبنانيون معظم لياليهم.

مدنيون يحاولون انتشال الجثث بعد تدمير إسرائيلي لبناية في بيروت.

(1) بيروت احتلال عاصمة عربيّة، ص 6.

صور خلال الاجتياح الإسرائيلي[1]

لقد تصدّت بيروت لكلّ ما أصابها، ووقفت بوجه النّوائب والنّوازل وجهًا لوجه، وقفة عزٍّ وكرامة، «جديرٌ بالذّكر أنّ بيروت برهنت، في صراعها مع النّوازل الطّبيعيّة وكذلك في مواجهتها للوقائع الحربيّة، أنّها أقوى من النّكبات التي كانت تنزل بها، واستطاعت أن تضمّد جراحها، وأن تنهض من تحت أنقاضها، وتستأنف مسيرتها العمرانيّة وانطلاقتها الحضاريّة من جديد، وذلك بهمّة أبنائها الذين لم يعرف اليأس الطّريق إلى نفوسهم الأبيّة، كذلك هو شأنهم في الماضي كما هو شأنهم في الحاضر».[2]

المدينة الصّابرة

تمثّلت صورة بيروت كما وصفها الكاتب، بصورة المقاوم الصّامد المقدام الذي لا يلبث أن يقع، حتّى يقوم ليقف معاندًا بوجه العدوّ، متعاليًا على أوجاعه، «فقلب المدينة هو الذي يخيف العدوّ لأنّه ينبض تحت كلّ الظّروف بالإباء والعنفوان والتّحدّي، ينبض بالتّعالي على الجرح، ويرفض الانهيار تحت وجع الطّعنات».[3] بيروت، قلب لبنان الصّامد، الذي ينبض بالحياة رغم كلّ ما عاش ويعيش من معاناة ومأساة، تراه مُكابرًا صابرًا، «قلب بيروت يدفق دمه في الشّرايين المتواصلة في جسد لبنان كلّه ليبقيه حيًّا متوهّجًا».[4]

رأى الأيوبي مدينته أميرة المدن، وسيّدة العواصم، تلك المدينة المكابدة الصّابرة القويّة بأبنائها، «ستجمع بيروت ألحانها الشّجيّة لتبقى وفيّةً للذين صنعوا حضارتها وتراثها ومجدها كما هي وفيّة للذين سقطوا على أبوابها لتبقى بيروت أميرة المدن وسيّدة العواصم».[5]

لم يكن الوجع ليطفئ النّور في قلب بيروت، لم يكن ليقتل الأمل فيها، فنورها مهما خفت يسطع من جديد، والأمل فيها لا يغيب ولا يخيب، «تقلّصت مساحة الضّوء ولكنّها كانت تتألّق أكثر من أيّ وقتٍ مضى. والحبّ المجبول بالدّمع والعرق، المضرّج بالدّم والكبرياء بدأ يترسّخ بين أضلاع المدينة وفي أحداقها».[6]

وكأنّ كلّ الأحداث الدّمويّة كانت تجمع حكايات المجد لتسطّرها في تاريخ هذه المدينة، فتزيدها عنفوانًا وقوّةً وصمودًا، «كانت بيروت قد أصبحت مدينة التّحدّي وعاصمة الكبرياء، تحصّن حدودها لتشرع بكتابة ملحمة الحصار الطّويلة».[7]

(1) الصور من كتاب «بيروت احتلال عاصمة عربيّة».

(2) بيروت في التّاريخ والحضارة والعمران، ص 115.

(3) الأيوبي، هاشم: **ذاكرة الجرح والحصار**. ط1. لبنان: طرابلس. دار الشّمال للطّباعة والنشر والتوزيع، 1986م. ص 22.

(4) م.ن، ص 22.

(5) م.ن، ص 23.

(6) م.ن، ص 24 – 25.

(7) م.ن، ص 26.

كتب حسن صبرا[1] في مقدّمة كتاب بيروت احتلال عاصمة عربيّة: «بيروت في ظلّ الحصار، كانت أكثر أمانًا من أيّ مدينةٍ أو عاصمةٍ أخرى، لا بل كانت أكثر أمانًا من ذاتها قبل الحصار».[2] بيروت التي حملت القضيّة بقلبها وبين أضلعها، بيروت التي قبلت التحدّي وتعالت على جرحها، رفعت صوتها عاليًا لتقول للتّاريخ ها أنا هنا، «بيروت قرّرت أن تتعالى على القهر والإبادة، بيروت قرّرت أن لا تضحّي بسلامة القضيّة في سبيل سلامة القيادات والأشخاص».[3]







تعضّ بيروت على جرحها صامتةً تحبس أنينها في جوفها، تحاول ترتيب ذاتها كلّما حلّ الخراب بها، ورغم عمق الوجع، لا يغيب عنها الأمل، «قدر المدينة أن تضغط على جرحها وتقتلع الحراب من جسدها بالأظافر والأسنان».[4]

رغم عمق الجروح، ورغم الحصار، تحتفل بيروت بالعيد، تقدّم المعايدات من تحت الأنقاض «بيروت التي انتصرت على الجرح ولم تنتصر على الحصار ما زالت تقول: كل عام وأنتم بخير أيّها الأطفال..»[5]

يصوّر الكاتب قساوة المشهد ووحشيّته، ثمّ يُظهر ما تجذّر في قلب بيروت من أمل الانبعاث، بيروت الحالمة بالحياة، بيروت التي ترقّع تشوّهاتها بعمليّات التّجميل كي تبدو دائمًا جميلة، «كانت كلّ أنياب العالم وأظفاره مغروزةً في جسد بيروت، تشوّه وجهها الجميل، وعينيها الحالمتَين».[6] لكنّ بيروت تأبى الاستسلام، تأبى الرّضوخ أمام مغتصبيها، تقاوم حتى الرّمق الأخير، وفي النّهاية دائمًا تنتصر، «بيروت لا تعرف معنًى للسّلامة بدون الكرامة. وبيروت أهون عليها أن تعضّ على جرحها من أن تبدي عريها. أهون عليها أن تجرع كأس السّمّ من أن تقدّم قرنفلةً لمغتصبها. أهون على بيروت

(1) صحفي لبناني مثير للجدل، أنشأ في بداية ثمانينيات القرن الماضي مجلة الشراع التي حجزت مكانا أساسيا لها بين الدوريات الصادرة حينها. نال جوائز عدة بعد تحقيق "إيران غيت» الذي كشف فيه عن صفقة سلاح أميركية لإيران إبان حرب العراق. انظر: موقع الجزيرة:

https://www.aljazeera.net/encyclopedia/icons

(2) بيروت احتلال عاصمة عربيّة، ص 6.

(3) ذاكرة الجرح والحصار، ص 34.

(4) م. ن.، ص 36.

(5) م.ن، ص 56.

(6) م.ن، ص 68.

أن يعلّق جسدها على جنزير دبّابةٍ من أن تقف أمامها بمذلّةٍ لتؤدّي التّحيّة وتقول للغازي: تفضّل».[1]

إنّ ما تحمله بيروت من عزٍّ وكبرياء، كان ينعكس في عيون شعبها، الذي كان يتساءل باستمرار عن سرّ صمود هذه المدينة وسرّ قوّتها، «ما تفقّد أحدٌ يومها معالم مدينته وشوارعها ومعاقلها إلّا وطفرت دموع الاعتزاز من عينيه، أو تساءل في نفسه: أما لهذا الصّمود من نهاية».[2]

أراد الأيّوبي أن يصبغ صورة بيروت بألوان الجمال والقوّة والكبرياء، حتّى وهي في قلب المعاناة، تتوجّع ولا تشتكي «لا تحسبوا بيروت غبيّة حتّى تصدّق كلّ ما يُقال. لا تحسبوها تائهةً في صحراء العطش حتّى تشهق لأوّل خيالٍ من سراب. لا تحسبوا بيروت غرقى لترموا إليها بالقصب المجوّف».[3]

«وجه مدينتكم حزين، لكنّه ممتلئ بالتّحدّي»[4]، تنفض بيروت عنها الرّدم ثمّ تقوم مرّةً بعد مرّة، تجول بين أنهارها ووديانها وغاباتها، حول مينائها، بين أبنائها لتقول: ها قد قمت من جديد، هيّا انهضوا معي لنكمل المسير.. تقوم ثائرةً صامدةً كجبلٍ شامخٍ لا تهزّه الرّياح، «تبقى بيروت مشرّشةً في الأرض وارفة الظّلال مخضلة الرّؤى».[5]

ظلّت بيروت، رغم مأساتها الكبيرة، مدينة العزّ والصّمود والكبرياء، ظلّت كبيرة بأبنائها الذين رفضوا تركها وحيدة، أحاطوها بالقوّة والعنفوان، أحاطوها بالأمان، «لكنّ مدينتكم ظلّت كبيرةً، والذين فيها ظلّوا كبارًا، رسموا بدمائهم حدودها وصارت رصدًا لا يعترف من يقترب منها كيف يتلاشى، ولا يعلم المتسلّل إليها كيف يختفي».[6] ورغم الوجع العميق كانت بيروت تشعر بالأمان مع أبنائها المقاومين، «بيروت تقول لهم: سأكون السّور المقدّس وسيكون كلّ واحدٍ من أبناء بيروت والقدس طائر الفينيق العربيّ الذي على جناحيه ينبض التّاريخ».[7]

«وهكذا ذهبت الكوارث والنّكبات، وبقيت بيروت مستورةً أبدًا على طريق الحضارة والمكرمات».[8]

المدينة الأم

لم يصوّر الكاتب بيروت على أنّها الحبيبة فحسب، بل هي الأمّ كذلك، أمٌّ لكلّ من وقف معها بوجه العدو، أمٌّ رحيمة بأبنائها شديدةٌ على أعدائها، «بيروت أصبحت أمًّا ليس لأبنائها وحسب، وإنّما لكلّ المدافعين عنها، ضمّتكم إلى صدرها بحنانٍ وكبرياء، ولمّا وجدت أنّ كلّ أزهارها احترقت بقنابل الهمجيّة، رسمت بيديها زهرة الخلود الجميلة وزيّنت بها رؤوسكم».[9]

(1) م.ن، ص 88.
(2) م.ن، ص 75.
(3) ذاكرة الجرح والحصار، ص 87.
(4) م.ن، ص 92.
(5) م.ن، ص 86.
(6) م.ن، ص 92.
(7) م.ن، ص 90.
(8) بيروت في التّاريخ والحضارة والعمران، ص 115.
(9) ذاكرة الجرح والحصار، ص 80

لقد أعطى الكاتب هاشم الأيّوبي بيروت صفات الإنسان، بيروت التي تتكلّم، تصرخ، تتوجّع تبكي، تغضب، تهدأ.. بيروت الصّامدة بعزيمة شعبها وأهلها، «صوت بيروت الأصيل عرّى كلّ الأصوات الدّاخلة تحت جنح اللّيل إلى صدرها، ودمعها الصّافي جلا وجنتيها وعينيها من كلّ غبش وريبة».[1] فإنّ توحّد أبنائها كان يثبّت وجودها أكثر، بيروت الأمّ التي تنسى أوجاعها عندما ترى أبناءها متكاتفين أقوياء، في عيونهم عزٌّ وكبرياء وثقة، وفي قلوبهم إيمانٌ كبير، «ظلّت بيروت تشعر بالأمان، لأنّها تعلّمت من دروسها، أنّ سلام أبنائها مع بعضهم يجلب الأمان، ولم تشعر بعكسه رغم أنّ اسرائيل استباحت كلّ بيت في العاصمة الكبيرة وضاحيتها الفقيرة».[2]

المدينة الحبيبة

وضع الأيّوبي عهدًا على نفسه أن يبقى بجانب حبيبته بيروت، وهو يعرف كم أنّ ذلك صعب، إلّا أنّه أبى أن يتركها وحيدة «ولكِ أقول: أعلن من جديد وإلى الأبد عهد الحبّ والوفاء، وأعلم أنّ الثّمن لن يكون إلّا كبيرًا وغاليًا».[3] هو يراها كسيفٍ حادٍّ يحارب الأعداء وحيدًا دون كلل «لقد كانت بيروت والقدس سيفي الأمّة والتّاريخ، يقارعان وحيدين ولا يتعبان، يغتسلان بالدّم فوق أرض بيروت ولا يستسلمان».[4]

لا شيء يستطيع أن يُدخل الفرح إلى قلب الإنسان ما دامت مدينته في خطر، فذلك يعني أنّ وجوده في خطر، كلّ الأفراح مزيّفة بعين الكاتب ما دامت بيروت تئنّ وتتوجّع «لا قيمة لكلّ الأعراس ما دامت سيّدة العواصم حزينة. لا قيمة لكلّ الأهازيج ما دام الأنين المكابر محتبسًا في صدرها».[5]

يخاطب الأيوبي مدينته، فيمدّها بالقوّة من جديد، وكأنّه يشحنها بطاقةٍ إيجابيّة، كما تشحن هي المقاومين في أيّامهم الصّعبة «وتظلّين كبيرةً يا أميرة المدن يا بيروت في صمتك كما كنتِ كبيرةً في الصّخب العظيم. تستريح السّواعد ولم تتعب؛ يهدأ السّلاح ولم ييأس. في صمتك الحزين ووداعك المتفجّر كما في العتب المتجمّر في حناياك، نقترب أكثر وأكثر من دقّات قلبك ولا يعود التّراب ترابًا، ولا الحجارة حجارة».[6]

كان يرغب في رؤيتها آمنة مطمئنّة، مبتهجة وسعيدة، لا شيء يشوب جمال وجهها غير النّور، تلمع عيناها بخيوط الكحل لا بالدّموع، «النّخوة التي افتقدناها طويلًا كانت في سباقٍ مع الزّمن لتعيد بيروت مدينةً مسالمة الوجه ناعمة الملمس مكحّلة العينين».[7]

صوّر لنا الأيوبي الوجع الذي كانت تعاني منه مدينته، وكأنّه كان يرى عينيها حزينتين دامعتين، وكأنّها كانت تشتكي له ممّا حلّ بها وبجسدها من أيادي المغتصبين، لكن لبيروت أحرارًا كانوا يدافعون عنها، ويصدّون الضّربات عن جسدها بأجسادهم وأرواحهم، «منعوا الذّئاب المسعورة أن تغرز أنيابها

(1) م.ن، ص 34.

(2) بيروت احتلال عاصمة عربيّة، ص 6.

(3) ذاكرة الجرح والحصار، ص 90.

(4) م.ن، ص 92.

(5) م.ن، ص 98.

(6) م.ن، ص 99.

(7) م.ن، ص 106.

حيث تشاء في جسد بيروت، تنهش قلبها الطّافح بالألم وعينيها المغرورقتين بالدّموع».[1] لا شكّ أنّ بيروت كانت حزينة، لكنّها لم تكن ضعيفةً يومًا، ولم تستسلم، ولم تسلّم نفسها ولا أبناءها، «كانت بيروت قد أصبحت أوّل عاصمة عربيّة يحتلّها الصّهاينة بعد أن خاضت بوجههم ولأكثر من ثلاثة أشهر أطول وأمجد حرب عربيّة».[2]

أختم بحثي هذا ببعض الأبيات من قصيدة نزار قبّاني «يا ستّ الدّنيا يا بيروت»[3]:

يا ستَّ الدنيا يا بيروتْ...

قومي من تحت الموج الأزرق يا عشتار

قومي كقصيدة ورد أو قومي كقصيدة نار

قومي من أجل الخبز ومن أجل الفقراء

نعترف الآن بأنّا كنّا يا بيروت نحبّك كالبدو الرّحّل

نعترف الآن بأنّا كنّا أمّيّين وكنّا نجهل ما نفعل

....

ياستّ الدّنيا يا بيروت

قومي من تحت الرّدم، كزهرة لوزٍ في نيسان

قومي من حزنك إنّ الثّورة تولد من رحم الأحزان..

قومي إكرامًا للغابات، وللأنهار، وللوديان

قومي إكرامًا للإنسان

ما زلتُ أحبّك يا بيروت المجنونة، يا نهر دماء وجواهر

ما زلتُ أحبّك يا بيروت القلب الطّيّب، يا بيروت الفوضى

يا بيروت الجوع الكافر والشّبع الكافر

(1) م.ن، ص 114.

(2) م.ن، ص 111.

(3) https://www.youtube.com/watch?v=K45usUNex2o

ما زلتُ أحبّك يا بيروت العدل، ويا بيروت الظّلم

ويا بيروت القاتل والشّاعر

ما زلتُ أحبّك يا بيروت العشق

ويا بيروت الذّبح من الشّريان إلى الشّريان

ما زلتُ أحبّك رغم حماقات الإنسان

ما زلتُ أحبّك يا بيروت

لماذا لا نبتدئ الآن؟

المصادر والمراجع

1. الأيوبي، هاشم: **ذاكرة الجرح والحصار**. ط1. لبنان: طرابلس. دار الشّمال للطّباعة والنشر والتوزيع، 1986م.
2. صبرا، حسن: بيروت: احتلال عاصمة عربيّة. ط1. لبنان، مجلة الشراع، 1982.
3. غير معروف: **حرب لبنان**: حصار بيروت، حرب الجبل (مقتطفات من الصّحف ووكالات). لاط. بيروت: المكتبة الحديثة للطباعة والنشر. 2005.
4. مدني، أحمد: **بيروت**: احتلال عاصمة عربيّة. ط1. لبنان، مجلة الشراع، 1982.
5. الولي، طه: **بيروت في التّاريخ والحضارة والعمران**. ط1. بيروت: دار العلم للملايين، 1993م.

المقالات والمجلات الالكترونيّة

1. الجزيرة: «حسن صبرا.. صحفي صفعه الهراوي وأهان فيروز». كانون الأوّل 2015.

https://www.aljazeera.net/encyclopedia/icons

2. ظفور، فريد: «تاريخ بيروت». مجلّة فنّ التّصوير، 2016.

.1 https://www.fotoartbook.com/?p=39455

3. ناقد أدبي وباحث من المغرب: « تنامي صورة المدينة في روايات بيروت». مجلة نزوى، سلطنة عمان، 1 كانون الثّاني 2014م.

.2 https://www.nizwa.com/

سيميائيّة العنوان في ديوان عمر شبلي

« لا بدَّ من زَندٍ ومجذافٍ لكي تبدو السّواحل»

سامي التّراس

شغلتني عناوين الدّيوان الجديد لعمر شبلي، والمتناثرة كأوراق خريفيّة على رأسيّة قصائده، فألهمني الفكر وفضول القارئ إلى البحث في سيميائيّة هذه العناوين وما تضمره من إشارات ودلالات وعلامات، من غير أن ألج متن القصيدة إلّا حين يلتبس عليّ المقصد، ويصعب تفكيك شيفرات عنوانها.

بادئ ذي بدء، تستوجب منهجيّة البحث تعريفًا للسّيميائيّة من حيث هي علم الدّلالات والعلامات والإشارات. وقد بدأ هذا العلم مع العرب، ثمّ تشعّب في مجالات عديدة وحضارات مختلفة، ولقي التطوّر والاهتمام في العصر الحديث، وغدا منهجًا نقديًّا يختلف عن المناهج الانطباعيّة والتأمّليّة.

والسّيميائيّة لغة، هي الدّلالة. تقول العرب: الخيل المسوّمة: أي الّتي عليها السّيما والسّومة، وهي الدّلالة، فالسّيماء والسّيمياء المقصود بها العلامة، أو الرّمز الدّالّ على مقصود، لربط تواصل ما، فهي إرساليّة إشاريّة للتّخاطب بين جهتين أو أكثر، فلا صدفة فيها ولا اعتباط. [1] وجاء في أساس البلاغة نظير هذا نحو: سوّم فرسه: أعلمه بسومة وهي العلامة.[2]

وفي اللّغة العربيّة مفردات تحمل الجذر اللّغويّ نفسه، كالسّيمة في قوله تعالى: ﴿سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِم مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ ۚ ﴿٢٩﴾ ﴾[(3)]، وفي قوله عزّ من قائل ﴿يُعْرَفُ الْمُجْرِمُونَ بِسِيمَاهُمْ فَيُؤْخَذُ بِالنَّوَاصِي وَالْأَقْدَامِ ﴿٤١﴾ ﴾[4]، و﴿تَعْرِفُهُم بِسِيمَاهُمْ ﴿٢٧٣﴾ ﴾[5] وكلّها تحمل معنى العلامة.

والسّيميائيّة في الاصطلاح: هي دراسة العلامات داخل الحياة الاجتماعيّة وبنية الإشارات وعلائقها وتوزيعها ووظائفها الدّاخليّة والخارجيّة. و«السّيميائيّات في معناها الأكثر بداهة ليست شيئًا آخر سوى تساؤلات حول المعنى، إنّها دراسة للسّلوك الإنسانيّ باعتباره حالة ثقافيّة منتجة للمعاني»[6]

أمّا العنوان في اللغة فإنّ الشّروحات المعجميّة تتّفق على أنَّ للعنوان دلالاتٍ أساسيّة هي: ظهور العلانية من مادّة (عَلَنَ)، والأثر والسّمعة من مادّة (عنا)، والمعنى والمقصد من مادّة (عَنَنَ).

وجاء في لسان العرب قول الأصمعيّ: عنوتُ الشّيء أبديته، وأعني الغيث النّبات كذلك، ومنه المعنى وهو القصد والمراد، ومنه اشتقّ فيما ذكروا عنوان الكتاب. قال ابن سيده: العُنوان والعِنوان سمة الكتاب، وعنونه عنونة وسمه بالعنوان، وفي جبهته عنوان من كثرة السّجود، أي أثر.[7]

وفي عنون الكتاب عنونةً، كتب عنوانه، وعنوان الكتاب سمته وديباجته[8] ورد في المعجم الوسيط العنوان: ما يستدلّ به على غيره، ومنه عنوان الكتاب.[9]

وفي المصطلح، العنوان « أنظمة دلاليّة سيميائيّة تحمل في طيّاتها قيمًا أخلاقيّة واجتماعيّة وإيديولوجيّة، وهي وسائل مضمّنة بعلامات دالَة مشبعة برؤية العالم، يغلب عليها الطّابع الإيحائيّ» [10]

فالعنوان هو بمثابة الثّريا الّتي تضيء فضاء النّصّ، وتساعد على سبر أغواره، إنّه ضرورة كتابيّة تساهم في اقتحام عوالم النّصّ، فالمتلقّي يدخل إلى أيّ عمل أدبيّ أوّلًا من بوّابة عنوانه، موظّفًا خلفيّته المعرفيّة في استكشاف دوالّه وإشاراته. «إنّ العنوان على المستوى اللّغويّ يعدّ مقطعًا لغويًّا يعلو في النّصّ وتتحكّم فيه قواعد نحويّة وسيميائيّة»[11]

ولمّا كان العنوان أولى العتبات النّصيّة المتشكّلة، والمفتاح الّذي يمكّن من ولوج فضاءات اللّغة وعوالم النّصّ، كان لا بدّ من وجود علاقة تواؤم وتناسق بارزة أو خفيّة، بين العنوان وبين النّصّ/ القصيدة؛ فإذا كان العنوان الرّأس، فالقصيدة هي الجسد الذي يتّخذ من الرّأس ملامحه ومعالم تكوينه شكلا ومضمونا.

من هنا فإنّ الشّعر الحديث «جعل من العنوان نصًّا موازيًا للقصيدة، فأصبح بالإمكان الحديث عن شعريّة العناوين كما كنّا نتحدث عن شعرية القصيدة». [12]

والعنوان في النّصّ الشّعريّ الحديث يؤدّي وظيفة بارزة فهو» الّذي يسمّي القصيدة ويعيّنها، ويخلق أجواءها النّصيّة والتّناصيّة، عبر سياقها الدّاخليّ والخارجيّ، علاوة على السّؤال الإشكاليّ الّذي تطرحه القصيدة.[13]

ويأخذ العنوان أهميّة من كونه علامة كاملة تحمل دالًّا ومدلولًا، وواجهة لافتة تأسر المتلقّي وتجذبه إلى النّصّ التّالي للعنوان، بعد أن يضعه في أجواء ومناخات واحتمالات تدفعه إلى الشّروع في قراءة القصيدة، والدّخول في مضامينها وأبعادها واكتناه أسرارها.

ودراسة العنوان تأتي وفق ما يتميّز به من وظائف بصريّة وجماليّة وإغرائيّة ودلاليّة، لأنّ العنوان ذو دلالات وعلامات رامزة للنّصّ أو لجزء منه.

لذا، دفعنا فضول البحث إلى دراسة العناوين التي اختارها عمر شبلي لديوانه الجديد «لا بدّ من زند ومجذاف لكي تبدو السّواحل»، دراسة بنيويّة دلاليّة وظيفيّة؛ فهلمّ نبحر في زورق عناوينه عسى أن نصل إلى شواطئ مملكته الشّعريّة الفريدة!...

أ- دلالات عنوان الدّيوان:

أبى قاطن «المحفارة» في الصّويري، هذا المتنسّك في صومعة الفكر والشّعر، المحفوف بالضّياء والرّجاء، إلّا أنّ تحبل أيّام «كورونا» وهو نزيل مغناه القديم، وتضع مولوده الحدث «لا بدّ من زند ومجذاف لكي تبدو السّواحل»[14] وها إنّا نبارك مولوده على طريقتنا، فنقرأ عناوين قصائده التي انتقاها، وخلع تسميتها على عنوانها العريض الذي اعتدنا عليه في دواوينه السّابقة، وقد أخذه من إحدى قصائد الدّيوان«مجذاف لزند أوليس» [15]. ونبدأ بعنوان وليد «لا بدّ من زند ومجذاف» فقد استُهلّ برابط يفيد الاقتضاء، «لابدّ» أي يقتضي أو يجب، والأمر الضّروري الوجوب هو» زند»/ إنسان مجذّف، و«مجذاف» آلة وواسطة للدّفع والحركة، حيث يبدوان متلازمين متكاملين، فلا قيمة لمجذاف بلا زنود، ولا فائدة ترتجى من زند بلا وسيلة تقوده إلى الفعل. شرطان متلازمان إذًا، زند ومجذاف لإنتاج فعل، إنّها ثنائيّة تحفل بالتّضمينات، وترتقي إلى مرتبة الرّمز الموحي بالدّلالة الكبرى.

ونبحر مع عمر في زورق الشّعر ورحلة أوليس الصّاخبة، فيتراءى لنا هول الأحداث وعتوّ الأنواء، وصخب الواقع العربيّ المتردّي، وحال الأمّة المتهالك المتأزّم، لنجده يجترح الحلّ:

إنسان فاعل------- واسطة وسيلة-----------إنتاج فعل

ثمّ يستكمل القسم الثّاني من العنوان بأداة ربط أخرى، غير أنّها هذه المرّة تفيد التّعليل والسّببيّة، «لكي» وكأنّها جواب عن: لماذا الزّند والمجذاف؟ وتأتي الإجابة، لكي تبدو السّواحل.

فالسّاحل يعني الخلاص والنّجاة والأمان بعد رحلة بحريّة عاصفة، و«تبدو السّواحل» قد تعني في ما

تعنيه الرّجاء والأمل والوصول إلى المبتغى. وها هو عمر شبلي يعلن من على باب مجموعته الشّعريّة الجديدة ما مفاده أنّ الخلاص من الأزمات والأنواء وتحقيق الرّجاء لا يكون إلّا بالعمل الجادّ المقرون بالإصرار والعزيمة والإبداع، وابتكار الوسائل والوسائط الكفيلة ببلوغ الأرب. إنّ اختيار عمر هذا البحر العربيّ الصّاخب بالويلات والخيبات استوجب زندًا ومجذافًا وسواحل قصيّة... وفي هذا التّكثيف للمعنى في سياق من ثماني كلمات بسيطة مألوفة رسم شاعر قبطان خريطة طريق للنّجاة من موت محتوم، وأعلن شعار الخلاص من الغرق، ودرب الوصول إلى الهدف.

فهل سيجد عمر آذانا صاغية، وقلوبًا واعية، وعقولًا نيّرة تعمل وفق خطّته لتنهض من كبوتها، وترسم مستقبلها، وتستعيد مجدها التّليد بعد كلّ هذا التّردّي والانحطاط!؟...

ب- دلالات العناوين الدّاخليّة في الدّيوان:

يضمّ الدّيوان واحدًا وستّين عنوانًا داخليًّا توزّعت على ثلاث وخمسين قصيدة شغلت مائتين وستًّا وثلاثين صفحةً من الحجم الوسط، وحين نتصفّحها تطالعنا مجموعة عناوين تدور حول قضية واحدة، « المغربيّ في خلّة القتيل»[16]، ثمّ حوار وأسئلة مع المغربيّ في المكان عينه، ثمّ «قراءة في جراب إسماعيل»[17] واستحضار لقول نبيّ الله يعقوب في قصّة يوسف عليهما السّلام ﴿ وَأَخَافُ أَن يَأْكُلَهُ ٱلذِّئْبُ وَأَنتُمْ عَنْهُ غَٰفِلُونَ ﴿١٣﴾ ﴾[18] فالمغربيّ هو محور الكلام، وخلّة القتيل هي المكان، والشّاعر ينادي هذا العرّاف ويحاوره.

ويتبعها « صلاة على جسد الصّحراء»[19] وكأنّي بها صلاة جنائزيّة، فعمر ينعى صحراء العروبة ومن عليها من الأعراب وقد صارت قاحلة من الرّجال، لعلّ الأجيال الطّالعة تكون صادقة العقيدة، صافية الفكر تصنع التّغيير المنشود.

ثمّ يأتي عنوان«مجذاف لزند أوليس»[20] وما يحويه من رمز، أو قل من رموز، سبق الإشارة إلى المجذاف والزّند في قراءة عنوان الدّيوان، ونكتفي بالرّمز «أوليس» وغالبًا ما نعثر عليه في شعر عمر، فهو أوليس العائد من منفاه، قالها لبيروت يوم وصلها بعد رحلة أسر طويلة، إنّه ملك إيتاكا الأسطوريّ، ورمز الذّكاء الفكريّ والمكر في الحرب، فهو صاحب فكرة الحصان الّذي بواسطته انهزم الطّرواديّون. ونجده يرفده أيضا بعنوان آخر مأخوذ من الأوذيسّة «أمام قلب بينلوبا»[21] حبيبة أوليس المتأمّلة عودته بقلب ممتلئ بالرّجاء والأمل، ومثال الوفاء للحبيب، فقد ظلّت مقيمة على عهد حبّها، مخلصة لزوجها مع غيابه عنها عشرين عاما... ويستوقفك في اختياراته لعناوين قصائده عنوان «أغنية بلا لسان»[22] فهو صورة بذاته، وكناية توحي بالعالم الجوّانيّ العرفانيّ والتّأمّل الصّامت الّذي لا يترجم، بل يبقى غناءً مضمرًا. وعنوان آخر» ممالك تحكمها الرّياح والغجر»[23] ويبدو فيه ناقدًا ساخرًا لاذعًا لواقع وحاضر البلاد العربيّة وحكّامها الأغراب، تعصف بشعوبهم رياح العوز والذل ّ والارتهان ولا يتأثّرون...

وها هو يعود إلى عالم القريّة وذكريات الطّفولة، فيستحضر «محراث أبي»[24] مؤشّرًا إلى البيئة القرويّة الّتي بذلت وجهدت فأنتجت خيرًا واكتفاء ورضى بالمقسوم، وكأنّه يترحّم على أبيه وعلى تلك الأيام!

وما دمنا في الحديث عن محراث أبيه، يقودنا الشّاعر الوفيّ البارّ بأبويه إلى استدعاء روح أمّه زائرة له في سجنه فتكون «زيارة» [25] خاطفة تعكس وجدانيّة ووفاء منقطع النّظير !...

ويتابع مشهديّة البيئة في الجوار «مرورًا على سوق الأحد»[26]، وهو سوق أسبوعيّ يعقد بالقرب من قريته، يعدّه عمر سوق البسطاء الفقراء والمحرومين.

ونجده يحنّ إلى أبي العلاء المعرّيّ وشعره ولزوميّاته، فيكون «عند رهين المحبسين»[27] ماضيًا، ثمّ يعرّج بنا إلى أرض الواقع حاضرًا فيهدي «جورج فلويد»، الزّنجيّ الأميركيّ الّذي قتله شرطيّ خنقًا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، قصيدة بعنوان«لا تخلع الجرح ولا تصالح السّكّين»[28]، إذ ينبري عمر إلى التّعبير عن رفضه وغضبه واتّهامه لحضارة التقدّم والرّيادة بالعنصريّة والتّمييز العرقيّ والاستكبار، ويعرّيها من ادّعائها العدالة والإنسانيّة والتّقدّم. من هنا تبدو قيمة الشّعر عند «شبلي»، وما يحمله في مضامينه وعناوينه من قيم إنسانيّة، ورسائل إصلاحيّة أخلاقية، يعيد بها دور الحضارة الشرقيّة عموما، والعربيّة خصوصا، إلى ريادة عالم النّاس المأزوم، بعدما ساد الطّغيان في هذا الزّمان...

ونتابع مع عمر في عناوينه الدّاخليّة، هذه الأفنان المتشعّبة المثقلة بالجنى في شجرة من دوحة شعره، ونقف على عنوان بصيغة الاستفهام» أتذكر أسماءهم يا فرات؟»[29]، فالسّائل الشّاعر، والمسؤول أحد رافدي العراق، ومضمون السّؤال هو ذكر أسماء الغائبين الرّاحلين من رجاله، وأمّا الغاية من هذا التّساؤل فهو الدّهشة والتّعجّب والاستغراب، فلمَ لا يستعيد العراق دوره!؟

ثمّ يكون «عنادٌ بلباس الطّفولة»[30] يوحي بتلاقي الأضداد: العناد والبراءة، الصّلابة واللّيونة، ويقود إلى «اعتراض» [31] هذا العنوان المختزل، الموجز، المتشظّي بالرفض والمجابهة والصّدّ، إذ تتّسع دلالاته المحتملة في أكثر من اتّجاه، نترك لأسطر القصيدة الشّعريّة الكشف عنه...

ويعود السّائل إلى الاستفهام القلق المستغرب المدهش «كيف أصلّي وقلبي ليس معي؟!»[32] وهو بهذا العنوان يؤكّد مفهومه للصّلاة المرجوّة مع التّدبّر والخشوع وصفاء السّريرة، فلا صلاة برأي عمر بلا قلب وقور خاشع منشغل بالصّلة مع الخالق الجليل، وكأنّه يقول لكلّ مُصَلٍّ: لا تقرب الصّلاة وأنت منشغل القلب عنها، مشتّت الفكر، متذبذب المشاعر، ممتلئًا بالهواجس!

ونمضي معه في سلّة عناوينه متوقّفين عند مشكاة من مثل: «في الضّوء» [33] و«تأخّرت يا سيّدي»[34] و«كنت أرى رغم عمق الظّلام»[35] لنجدها كلّها تعكس بعدًا صوفيًّا فيه كشف وحلوليّة ومريد...

ويطالعك عنوان «الرّبع الخالي في الإنسان»[36] فتستحضر مباشرة الرّبع الخالي في شبه الجزيرة العربيّة، حيث جغرافيتّه ما تزال عصيّة عن الولوج والاكتشاف، بيد أنّها حين تسند إلى الإنسان فهي تعني تصحّرًا من نوع آخر، تنفتح معه الدّلالات، وتنزاح من عالم الجغرافيا والجيولوجيا إلى عوالم الرّؤى والسّيميائيّات والرّمز، إنّه رمز الموت والخوف واليباب، واذا ما حلّ هذا بالإنسان تحوّل إلى التشيُّؤ والصّنميّة واللّاجدوى، وما تستتبعه من عبوديّة وارتهان وأستكانة وخنوع أشبه بالعالة والعبء والخرقة البالية...

واذ بنا نصل إلى عنوان غريب «وطني أشكوك إليك»[37] ففي القسم الأوّل منه يبدو الكلام عاديًّا، أشكوك يا وطني! فالوطن سبب الشّكوى، وقد يكون لدواع تؤرّق بال الشّاعر وتقضّ مضجعه، كظلم حكّامه، وطغيان الفاسدين فيه، وغياب القصاص والعدالة، وتغييب المواطنة، والارتهان والتّبعيّة للخارج... وتطول السّبحة والتّعداد في هذا السّياق، فواقعنا في لبنان هو الشّاهد الأكبر على فتح باب الشّكاية على مصراعيه، ولكن، إلى من يرفع الشّاعر شكواه عن الوطن؟ وحين نجده يلحق الفضلة من الجارّ والمجرور «إليك» بكاف المخاطب في «أشكوك»، المفعوليّة المسندة إلى الفعل «أشكو»، تنزاح الدّلالة ويتكثّف المعنى، وتتعمّق الرّؤيا الشّعريّة، إذ الشّاكي والمشكيّ عنه ومستقبل الشّكوى واحد:

«أشكوك إليك» ـــ انزياح الشّكوى (من ـ إلى ـ من) فمركزيّتها واحدة، غدا معها الوطن مشكيًّا عنه ومشكيًّا له، يؤدّي الدّورين معًا، وهنا تكمن الغرابة والدّهشة، ففي هذه اللّعبة النّحويّة اللّغويّة يكمن الانزياح الدّلاليّ التّركيبيّ الّذي يعكس براعة الشّاعر وتطويعة اللّغة في خدمة الصّورة والمعنى البعيد،

تاركًا للقارئ لذّة البحث عن مراده!...

ويحضرني قول رولان بارت في هذا المقام: « إنّ تغيير عنوان النصّ يغيّر النّصّ...» وهذا ينطبق إلى حدّ كبير على الكتابات الأدبيّة الإبداعيّة، فنجد صدى هذا القول في ديوان عمر وعنوان من مثل» بكائيّة ناي مرّ في وادي الحرير»[37] ليلتصق بصاحبه المجاور لهذا الحيّز المكانيّ، وليرمز النّاي المفارق لأصله وجذوره إلى الشاعر البعيد عن الأهل والدّيار، فهو، وبعد عشرين عامًا من الحرّيّة، لمّا يزل يحمل جرحه وأنينه وغربته كناي مرّ في وادي الحرير. فما أروع وأصدق مشاعرك، وما أنقى انتماءك ووفاءك أيّها النّاي المسافر بين الأنامل والثّقوب لتبلغ الأسماع المصغية إلى لحن شعرك، ووجدانيّة إحساسك، ونبض كلماتك!...

وتأتي عناوين تحمل في مضامينها تأزّمًا واشكاليّة ونقدًا صارخًا من مثل: «خبز لمائدة الجوع»[39] و» الأفواه القاحلة»[40] لتدلّ على أنّ هذا القلق الوجوديّ الإنسانيّ هو ما شغل ويشغل فكر الشّاعر وكلّ مفكّر على الدّوام. إنّه المنحاز دائما إلى الفقر وفقرائه، والعوز ومعوزيه، والجوع وجائعيه، والثّائر طبعا وحكمًا على المترفين المسرفين المتربّعين على موائد التّرف والتّخمة والبطر...

ولمّا كانت العناوين بمثابة خيوط ينسج منها ضوء جديد على النّصّ ليلبسه مبدعه الواقع والحدث، كان عمر شبلي يهدي بطل عملية سيلفيت الاستشهاديّة في فلسطين، الشّهيد الفتى «عمر أبو ليلى» قصيدة بعنوان «أيّ سكّين سرقت يا عمر !؟» [41] هذا البطل الذي قتل بسكينه أربعة مستوطنين صهاينة، وفرّ إلى جهة مجهولة، لم يتمكن جيش الاحتلال أن يقبض عليه، ولا أن يعرف وجهته، إلّا حين وشى به بعض العملاء والمخبرين الخونة ودلّ على مكانه، وهذا ما آلم عمر، وحزّ كسكّين في داخله، فأهدى هذا العربيّ ذا المروءة والعزّة قصيدته الموجعة...

وكعادته، نجده يصوغُ عنوانًا يجمع بين ضدّين، فإذا بـ«ضعف يتمسك بالقوّة»[42]، والضّعف نكرة تفيد التّعميم والشّموليّة، فهو أيّ ضعف أو كلُّ ضعف، بيد أنّه ممسك بزمام القوّة المعرّفة للتّخصيص، وكانّي بعمر، وما حدث معه في أسره الطّويل الشّاقّ، يصنع من الضّعف قوّة للصّمود والانتصار على القضبان والسّجّان !.

وعلى ما عوّدنا عليه من وفاء لرفاقه المناضلين الّذين قضوا ردحًا من الأسر معه، يستذكر عمر صديقه « بولص بو خشّابه» ويزجي إليه قصيدة عنوانها «في السّماور لا يوجد حتّى الماء»[43]، إذ تعوّد به الذّكرى إلى جلسة شاي حميمة، وتبادل وتقاسم الهموم في تلك المرحلة من الغربة. ونلمح مسألة جدّ لافتة في عناوين عمر وشعره عامة، وهي استخدامه التّناصّ من مصادر متنوّعة، تنوّع وثراء ثقافته وقوّة حافظته وملكاته، لاسيّما من النّصّ القرآنيّ، على غرار «صرح ممرّد من موت»[44] وما يحيلنا إليه من قصة النّبيّ سليمان وبلقيس، وصرحها الممرّد الذي بناه لها من قوارير منكّرًا لها عرشها، غير أنّه عند الشّاعر صرح من موت ينتصر على الإنسان.

ويتحوّل شبلي إلى الشّاعر ديك الجنّ الحمصيّ، وينعته بالقاتل القتيل إلى عنوان» القتل الحلال»[45] ومعلوم أنّ ديك الجنّ قتل حبيبته حرقًا واحتفظ برماد جسدها لغيرته الشّديدة على جمالها، وقضى ندمًا عليها، فنسمعه يردّد مبرّرًا فعلته العجيبة:

مــا كــان قــتليهــا لأنّــي لــم أكــنْ   أخــشى إذا سقــط الغــبار عــليــهـا

لكــن ضــنــنــتُ عــلى العيون بحسنها   وأنــفــتُ مــن نــظــر الحــسود إليــهـا(46)

وغالبًا ما يكون العنوان مفتاحًا إلى دهاليز النّصّ وأبعاده وتشابكاته، يُستعان به وسيلة لا بدّ منها

لولوج القصيدة عند عمر، ونحو ذلك في» قصائد الموت»[47]العشرين، حيث أقام حوارًا بين الأضرحة وقبائل الموت، يستحضر فيه كلّ من سبقه من رفاق وشعراء قدامى (امرؤ القيس –الخنساء– النّابغة الذبيانيّ– مجنون ليلى–أبو العلاء المعرّيّ– المتنبّي– عمر الخيام– هوميروس...) إنّه هاجس الموت، هذا الزّائر الذي ما ينفكّ يحلّ فجأة، فيدمي ويصيب ويفجع في كلّ زمان وأيّ مكان؛ ولن ينتصر الأموات عليه إلا بأفعالهم ومآثرهم وإبداعاتهم الخالدة خلود الحياة الثّانية جيلًا بعد جيل.

وتصادفنا مجموعة عناوين تأتي من مشكاة واحدة هي الشّعر، وتضمّ الآتي: «في البدء كان الشّعر والقتيل»[48] و«إيقاع عصمة الشّعر»[49] و«إيقاع الشّعر والضّياء»[50]، وفيها يبرز عمر أهميّة الشّعر ودوره الإحيائيّ في زمن الاحتضار والانحدار، لبعث الأمّة من النّسيان. وفي هذا الصّدد يقول زميله الشّاعر محمّد عليّ شمس الدّين في تقديمه لهذا الدّيوان: «الشعر عامل لأحياء الأمّة، بل أهميّته في بعثها من النّسيان... يكتب عمر شبلي قصائد الحرّيّة والحكمة وما يشير إلى ريادة الشّاعر أو إلى ما هو أخطر من ذلك، أعني نبوّته في البعث والإحياء، وكان على الشّعر يومها أن يكون نبيًّا، كما يقول في قصيدة « في البدء كان الشّعر»...كان الشعر فجرًا يدلّ الرّعاة على العشب.[(51)]

ويعود بنا إلى الموت والرّثاء في «مرثاة نعش يمشي»[52] يواري فيها صاحب النّعش بغلالة شعره النّابع من صدق التّجربة والشّعور، والقناعة بالقائد العلَم في زمن الانهزام والتبعيّة والتّطبيع... ولا نكشف سرًّا إذا قلنا إنّه الرّئيس العراقيّ الرّاحل صدّام حسين...

وتطالعك عناوين قلقة من مثل: «صعبٌ إذا كان العبور على الدماء»[53] و»أين من المشتاق تلك المنازل؟»[54] و» ليت لي سجّادة تشبه قلبي والرّغيف»[55]. يمثّل العنوان الأوّل الإباء العربيّ، أما العنوان التالي ففيه عودة إلى الجرح القديم، واستذكار الأحبّة والدّيار، والشوق الدائم إلى المكان والإنسان، والعنوان الثالث المسبوك بصيغة التمني يؤشّر إلى فلسفة الإيمان والعبادة كما يراها عمر، وأساسها القلب النقيّ، والعقل الجليّ، والتوجّه إلى الله القدير العليّ.!

ثمّ يتبعها شاعر الوجد بثلاثيّة يرنّمها معه عصفور أعمى وهي» من حكمة العصفور الأعمى»[56]، «كلانا يا عصفور يفتّش عن مأوى»[57]، و«عتاب»[58]؛ فالعصفور الأعمى في السّمفونية الأولى يبصر بالصّوت ويسمع أنين الشّاعر، ولا عجب، ففي المخلوقات الصّغيرة أسرار كثيرة وعبَرٌ قلَّ من عرفها.

ويستكمل المشهد في السمفونية الثانية حين يتشارك الشّاعر والعصفور الضّائعان الغريبان في البحث عن المأوى/ الوطن، هذا الحضن الدافئ وبرّ الأمان المفقود.!.

ويكون عتاب في السّمفونية الثالثة، يوجّهه الشّاعر للعصفور الطّليق، مستحضرًا حمامة أبي فراس الحمداني في سجن خرشنة في بلاد الروم، ومعاتبته لها بتساؤل ودهشة:

أيــضــحــك مــأســور وتــبــكــي طــلــيــقــة ويــســكـــت مـــحــزون، ويــنــدبُ سالِ[(59)]

ولا عجب أن يتلاقى الشّاعران في العتاب الوجدانيّ المرهف مع الطّير، فالتّجربة واحدة، ومعاناة الشّعراء مع القيد والأسر مشتركة، وإن تناءى الزّمان وتعدّد المكان !.

ونواصل فكّ شيفرات عناوين عمر، ونقف أمام عنوانين متكاملين متباينين: «لا تكوني، إذا متّ، قاسية كالبكاء»[60] و«إلى امرأة قاسية»[61] فالعنوانان يشتركان في القساوة، أوّلهما يطلب الشّاعر من المخاطبة الأنثى ألّا تكون قاسية حين موته وبعده، وينهاها عن البكاء عليه، غير أنّه في العنوان الثّاني نجده ينعتها بالقاسية، ويرسل قصيدته إلى كلّ امرأة قاسية، ولا ندري أتحمل القساوة بعدًا سلبيًا أم إيجابيًّا مقصودًا؟ ربّما تحمل البعدين معًا، وهذا ما قد ينجلي في طيّات القصيدة.

ثم يتبع ما سبق عنوانان مترابطان يكمل أحدهما الآخر، أحدهما مهدى إلى روح صديقه الطيار العراقي الأسير محمد هاتف، والذي كان معه في المرحلة الأولى من أسره، يخبرنا عن تحرره وإصراره وثقته مخاطبًا:«وأنت كنت الحرّ في الأسير»[62]، يستذكره بعد عقدين من الغياب، وهذا بعض من وفاء عمر لرفاق دربه النضاليّ، يرفده بعنوان آخر» إليك أيضًا»[63] وكأنه لم يكتفِ بما سبق، بل يزيد عليه لأنّ الفقيد يستحقّ الكثير، فلا يوفّيه حقّه قصيدٌ واحدٌ أو اثنان...

ما أنقى وفاءك أيّها الشّاعر الأصيل! وأنت ممتلئ العاطفة الوجدانيّة والحبّ المرهف بعد عشرين عاما، زدْ عليها مرحلة الأسر، وما زلت تذكر أصدقاءك ورفاق دربك الشّائكة، تستذكر مآثرهم ومآلهم المجيد، وإصرارهم على الحرّيّة وهم في القيود والأسلاك والزّنازين...

ونعجب من اختيار عنوان من مثل«صهيل الدّجاج»[64] وكأنّ عمر يرسم شعرًا كاريكاتوريًّا، فعنوان مثل هذا يعدّ تهكّميًا ساخرًا ناقمًا، ينزاح فيه فعل الصّهيل من الخيول الأصيلة إلى الدّجاج المقوقئ الجاثم الخانع محدود الفعل. أهو احتقار للصّهيل؟ أم إشادة باستقواء الدّجاج؟ أظنّه نقدًا لاذعًا وتوبيخًا فاضحًا للجماهير العربية التي صار الكلام والتّنظير عندها موضةً رائجةً وفلسفة وتحضّرًا، وغيّبت الأفعال والإنتاجيّة، وتلهّت بوسائل التّواصل، فزادتها وهنًا على وهن، وتكاسلًا وقوقأة ليس إلّا!

إنّ أجمل العناوين ما ولد من رحم الواقع المعيوش، فهو يدغدغ الخواطر، ويُدخل إلى النّفوس المشحونة القلقة شزرًا من سكينة وارتياح، وهذا ما نلحظه في عنوان « عندما يتّسخ العالم يحتاج وباء.»[65] ويمهّد بعده ببيت أبي العلاء:

الأرض للطّوفان محتاجة كأنّها من درنٍ تُغسَلُ

فبعد كلّ تلوّث واخلال كبير بالبيئة الطّبيعيّة وشرور ناسها، يرسل الله عقابًا شاملًا ليغسل هذه الأرض من ملوّثات البشر؛ وها هو عمر يرى في وباء «كورونا» المستجدّ نوعًا من عقاب الخالق للبشريّة في زماننا، بفعل ما وسّخته على كلّ صعيد، وما ملأت به البسيطة من قتل ودمار وظلم وجشع واستكبار وعنصريّة وبعدٍ عن منهج الرّسالات السماويّة، فكان «كوفيد19» في نهاية الخمس الأوّل من القرن الواحد والعشرين، قصاصًا عادلًا لأولئك المستكبرين المتألّهين المتكالبين على الدّنيا ليعودوا إلى رشدهم وإنسانيّتهم. كما نرى في العنوان صدى للآية الكريمة ﴿ وَلَكُمْ فِي ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ يَٰٓأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٧٩﴾ ﴾.[66]

إنّها معادلة وجوديّة منطقيّة: الاتّساخ يحتاج وباء، والنّقاء يؤمّن الشفاء والهناء. فهل يعي الأحياء على ظهر الأرض أهميّة الطّهر والنّقاء في توفير حياة هانئة آمنة مستقرّة، أم على الدّنيا بعد « كورونا» السّلام!؟...

لاريب أنَّ الانغماس في عوالم العناوين وأبعادها وتجلّياتها قمينٌ باستحلاب جماليّات بذور النّصوص الإبداعيّة الكامنة فيها كمون الشّرر في الحجر، ونلمس ونلمح هذه الشّرارات في قصيدة بعنوان» إلهي لماذا رجمت الجسد؟!» [67] والمتفرّعة إلى ثمانية مقاطع، لكلّ مقطع عنوان، يعني ثماني شرارات من زند واحد، وكأنّي بمورّيها يريد إحداث نار مشتعلة من اللّهيب الشّعريّ المتشظّي دائمًا بالرّوعة والجمال!

نقف على عنوان المجموعة، فالشّاعر ينادي ربّه « إلهي» سائلًا ومستفسرًا « لماذا رجمت الجسد؟! وأنت حلّ بهذا الجسد كما يقول في متن النّصّ الشّعريّ، والجسد لا يُرجم إلا إذا مارس الخطيئة، فالرّجم لهذا المخلوق التّرابيّ إذا ما تلوّث بالخطايا والموبقات، فلمَ يتساءل عمر عن سبب عقاب الله لجسد بالرّجم؟! إنّه عنوان ينفتح على أكثر من تأويل واحتمال.

ثمّ يأتي عنوان فرعيٌّ أوّل « إلى امرأة لا يمرّ بها غير قلبي»[68] يوجّه الشّاعر المرسِل إهداءه إلى امرأة حبيبة يعشقها قلب عمر، ويليه عنوان ثانٍ موجز يقتصر على كلمة واحدة «عبادة»[69] يرسلها إلى النّقيّة باستمرار رابعة العدويّة وحبّها وزهدها الصّوفيّ منقطع النّظير.

أمّا العنوان الدّاخليّ الثّالث فهو» متاب في الخطيئة»[70]إنّه عنوان مشاكس يجمع التّوبة والخطيئة، إنّها فلسفة الحبّ الصوفيّ الذي يجمع حبّين «حبّ الهوى وحبّ لأنّك أهل لذاك» على صخب رابعة، ويرفده عنوان يرمز إلى التّأمّل والاستشراف والكشف «في سماء القلب»[71] على طريقة أهل التّصوّف والتّجلّي، ويتبعه عنوان خامس انفعاليّ جماليّ «لا دخل للكأس فيما يقول الشّراب»[72] فهو يجمع، إلى جماليّة التّصوير وعمق المعنى، بين الجوهر والإطار، فالكأس رمز النّشوة والمتعة المادّيّة، والشّراب وما يصدر عنه في مرحلة اللّاوعي والنّشوة الرّوحيّة حين تكون في حانة المولويّ جلال الدّين الرّوميّ، هذا الشّاعر الصّوفيّ المتنسّك في محراب الشّعر والنّشوة الإلهيّة؛ ويختار عمر عنوانًا سادسًا» ولولا الأماني أيّ شيء هو العمرُ!»[73]وكما يبدو فهو عنوان تعجبيّ انفعاليّ ميتالغويّ، وقد رأى النّاقد الباحث جميل حمداوي أنَّ» للعنوان وظيفة انفعاليّة مرجعيّة وانتباهيّة وجماليّة وميتالغويّة»[74] فلا قيمة للعيش دون الأمنيات «ما أصعب العيش لولا فسحة الأمل!»، ولولا الأماني فالعمر لا شيء يذكر، إنّه وقت ضائع منهك قاتل، وهو لصيق جدًّا بقائله.

ويكون عنوانٍ فرعيّ سابع بصيغة التّعجّب» ما أقصر اللّقاء!»[75] تعجّب ودهشة واستغراب، فالشّاعر المتلقّي يريد أن يكون الملتقّى أطول وأوفى، غير أنّ اللّقاءات الخاطفة تترك أثرًا يحتمل السّلب والإيجاب، وأيًّا تكن نتائجه، فإنّه يترك ذاكرة زمكانيّة وحدثًا خاصًّا.

ويختتم عمر هذه القصيدة بعنوان فرعيّ ثامن يستوحيه من « ليلى» الحبيبة العربيّة، ومجنون حبّها قيس بن الملوّح العامريّ « ويا شبه ليلى لا تراعي»[76]ويقصد بها الغزلان البرّيّة التي ترعى في جبل التّوباد سائحة حرّة جذلى! والسّؤال البديهيّ يحضر لمعرفة السّبب الّذي حدا بالشّاعر إلى تفريع هذه العناوين في قصيدة واحدة عنوانها» إلهي لماذا رجمت الجسد؟!» والمستخلص بعد كلّ هذه العناوين أنّها تجليات وانبثاقات وتأمّلات استشرافيّة محورها « المتصوّفة»، والخُلّص من الزّهّاد والعبّاد، تأثّر بتجربتهم شاعر القلق الوجوديّ والإيمانيّ، فغاص فيها سائلًا مستغربًا مشدوهًا بنماذجها، منتشيًا بخمرة صوفيّة شعريّة مضيئة!..

ونقف في نهاية ديوانه على عنوان « لرجال لبسوا عمري وراحوا»[77] يهديها إلى أولئك الذين عبروا النّهر لكي تجري الحياة، إنّه وفاء عمر لمن سبقه من رفاق النّضال والكفاح، واستشهدوا دفاعا عن قضايا الأمّة، ويسِمهم بالرّجال الرّاحلين الّذين عبروا نهر الحياة باستشهادهم لكي يكتبوا حياة جديدة لمن خلفهم من أجيال، فتدّب دورة الحياة وتنتظم حركتها وتتغيّر أحوالها. ولطالما أحبّ الشاعر هذه المسيرة وأبطالها الأوفياء فحفر قبورهم في قلبه عند موتهم، لأنهم « لبسوا عمره» واستوطنوا فؤاده، فأبى إلا أن يبقيهم ملاصقين له، يحيون في داخله ووجدانه، ويخلدون في شعره وذاكرته. يأمل عمر ألّا تذهب تضحيات هؤلاء الأبطال المناضلين من أترابه سدى، بل يرجو أن تثمر دماؤهم حياة متجدّدة، وقيامة حقيقيّة للأمّة من سبات الخنوع والتّبعية والارتهان، ويبدو أنّ الأمل لا يزال بعيد المنال، فواقع الحال يغني عن السّؤال !..

ولا يتوقف وفاء عمر على رفاق الدّرب الرّاحلين، بل يحملنا في قصيدة «أنا والغيم وأمّي»[78] على أجنحة الذّكرى إلى مرحلة الطّفولة حيث كان يسمع أمّه الحنون تردد بيت العتابا المحفور في مخيّلته، والمتضمّن غيمة ماطرة، فنراه يمضي في رحلة استنطاقيّة لمشاهد من الماضي الجميل حيث الوداعة والخير والبساطة والعيش الكريم، متمنّيًا لو تعود تلك الأيام! وفي صورة ذات أبعاد ثلاثة (أنا –الغيم – أمي) يستجلي الشاعر العارف من غيم السّماء روح الأمّ

الطوّافة على من أحبّت وحملت غصّة غيابه وهمّه الكبير قبل أن تغادر الدنيا؛ إنه وفاء وإباء ابن ولج إلى عالم أمّه الجوّاني يحيط به ويعبّر عن مكنونات نفسه في شعره ورجعه، على إيقاع نبضات قلبه الأبيض المجبول حبًا وإخلاصًا وبرًّا...

ويختتم عمر شبلي ديوانه بعنوان مباشر «سأسمّي الجوع سيفًا»[79]، ولا ندري لمَ اختار عمر هذا الختام المرّ، أليُبقي ثورة شعره متّقدة، أم ليفتح حربًا دائمة على العوز والحاجة والفقر والجوع مهتديًا بمقولة الأمام عليّ بن أبي طالب- رضي الله عنه- القائل: «لو كان الجوع رجلًا لقتلته»؟ غير أن الجوع عند عمر يتحوّل إلى سيف صارم، يصنع من الضّعف قوّة وشجاعة، ويحوّل المحرومين المستضعفين المستعبدين المغلوبين على أمرهم إلى رجال أحرار يغيّرون واقعهم ويبنون مستقبلًا مشرقًا لأجيال قادمة...

إنها قضية الإنسان في كلّ زمان ومكان، ومن هنا تكمن قيمة الشعر بقدر ما يحمله من قيم إنسانية وقضايا وجودية وتجليات وعبر تهمّ أكرم المخلوقات وأعظمها على هذه الأرض!

وشعر عمر شبلي قيمة مضافة في هذا الزّمان المتردّي على جميع الصّعد، وشعلة وضّاءة في نفق طويل مظلم لا يخرجنا منه إلا زند ومجذاف، علّنا نصل إلى برّ الأمان حين تتبدّى لنا سواحل الخلاص والنّجاة!...

هوامش البحث:

1- لسان العرب: جمال الدين بن منظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت، مادة(سوم).
2- أساس البلاغة: الزمخشري، ج1، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت،1998، ص587.
3- سورة الفتح، الآية 29.
4- سورة الرحمن، الآية 41.
5- سورة البقرة، الآية 273.
6- سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار، سوريا، ط3، 2012، ص253و254.
7- لسان العرب لابن منظور، مادة (عنن).
8- قطر لمحيط: بطرس البستاني، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان،1994، مادة (عنن).
9- المعجم الوسيط: إبراهيم أنيس وآخرون، دار الحديث للطبع والنشر، بيروت، مادة(عنون).
10- السيميولوجيا والعولمة: جميل حمداوي، مجلة الفكر العربي، الكويت، مج 25، ع3، 1997،ص96.
11- محمود عبد الوهاب: ثريا النص، دار الشؤون الثقافية، بغداد،1995. ص16.
12- رشيد يحياوي: الشعر العربي الحديث، دراسة في المنجز النصي، دار أفريقيا الشرق، 1998.
13-جميل حمداوي: مجلة عالم الفكر، ص99.
14-عمر شبلي: ديوان «لابد من زند ومجذاف لكي تبدو السواحل»، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان،2020م.
15- ديوان عمر شبلي، ص43.
16- الديوان ص14.
17- الديوان ص36.

18- سورة يوسف، الآية.13
19 - الديوان ص39.
20- الديوان ص 43.
21- الديوان ص48.
22- الديوان ص50.
23- الديوان ص55.
24- الديوان ص61.
25- الديوان ص68.
26- الديوان ص63
27- الديوان ص64.
28- الديوان ص71.
29- الديوان ص78.
30- الديوان ص83.
31- الديوان ص87.
32- الديوان ص91.
33- الديوان ص96.
34- الديوان ص86.
35- الديوان ص.108.
36- الديوان ص101.
37- الديوان ص105.
38- الديوان ص111.
39- الديوان ص117.
40- الديوان ص119.
41- الديوان ص121.
42- الديوان ص126.
43- الديوان ص128.
44- الديوان ص132.
45- الديوان ص134.
46- ديك الجن الحمصي: الديوان جمع وتحقيق ودراسة مظهر الحجي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2004.
47- عمر شبلي: الديوان ص138.
48- الديوان ص162.
49- الديوان ص164.
50- الديوان ص166.
51- مقدمة الديوان لمحمد علي شمس الدين، ص13.

52- الديوان ص170.
53- الديوان ص174.
54- الديوان ص180.
55- الديوان ص176.
56- الديوان ص186.
57- الديوان ص189.
58- الديوان ص194.
59- أبو فراس الحمداني: الديوان، تحقيق خليل الدويهي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1994.
60- ديوان عمر شبلي ص197.
61- الديوان ص200.
62- الديوان ص204.
63- الديوان ص 208.
64- الديوان ص211.
65- الديوان ص213.
66- سورة البقرة، الآية 179.
67- الديوان ص217.
68- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
69- الديوان ص218.
70- الديوان ص219.
71- الديوان ص221.
72- الديوان ص223.
73- الديوان ص225
74- جميل حمداوي: السيميولوجيا والعنونة، عالم الفكر، ص100.
75- الديوان ص226.
76- الديوان ص227.
77- الديوان ص228.
78- الديوان ص233.
79- الديوان ص236.

تطوّر أساليب التّربيّة في الإسلام

د. نسرين يوسف

مقدّمة

كان الإسلام، ولا يزال، محطّ أنظار العالم في جوانب متعدّدة مِن جوانبه الاجتماعيّة، والفكريّة، والسياسيّة، وغيرها. إذ لا نَكاد نبحث في مَوْضوعٍ مِنَ المَواضيع اليوم إلّا ووجدْنا نظرةً للإسلام فيه، أو علاقة تربط هذا الدّين به مهما كانت بسيطة، الأمر الّذي يدلّ، ممّا لا شكّ فيه، على عظمة هذه الدعوة في رؤيتها وأبعادها الّتي رُسِمَت بهدف تأسيس مجتمع إسلاميّ صالِح يُطبّق أفراده تعاليم دينهم مِن دون أن يُهْمِلوا دُنْياهم.

نستنتج إذًا، ممّا تقدّم، أنّ الدعوة إلى الإسلام لم تَكُن دينيّة بحتة، إنّما كانت محاولة حثيثة لتشكيل المجتمع المتكامل الّذي أراده الله سبحانه وتعالى ورسوله صلّى الله عليه وسلّم. ذلك المجتمع الّذي لا يمكن أن يَصْلُح إلّا بِصَلاح أفراده، الّذين لن يصلحوا بدَوْرهم إلّا بصَلاح النّظام التربويّ القادر على تنشئة الأفراد وإكسابهم كلّ ما يحتاجون إليه في حياتهم، إلى جانب تدريبهم وتأهيلهم للالتزام بكلّ التعاليم والقوانين والمبادئ الّتي يريد المخطّطون أن يجدوها في مستقبل المجتمع الّذين يخطّطون له. فكيف ستكون، أو يجب أن تكون، إذًا، في رأيكم، صورة المجتمع الإسلاميّ وفْقَ التّربيّة الّتي أرادها الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم، بَعْدَ أن سَخَّر لها أرقى شخصيّة شهدها العالم الإسلاميّ، ونقصد بها الرسول صلّى الله عليه وسلّم ؟

هذا هو التساؤل الأساسيّ الّذي قام عليه بَحْثُنا، قبل أن تندرجَ في إطاره تساؤلات فرعيّة فرضتها علينا السيرورة المنطقيّة لهذا البحث، والّتي يمكن تلخيصها في ما يَلي :

- ما هو الجديد الّذي جاء به الإسلام على صعيد التّربيّة ليجعل الناس تنتقل نقلةً نوعيّة مِنَ الجاهليّة إلى ما بعدها ؟

- ما هِيَ أهداف التّربيّة الإسلاميّة وِفْقًا للمصدريْن الأساسيّيْن لها، أي القرآن الكريم والسنّة النبويّة الشريفة ؟

- ما هي الأساليب الّتي اعتمدها المعلّم الأوّل في الإسلام، وهو الرسول محمّد صلوات الله عليه ؟

- كيف تطوَّرَت أساليب التّربيّة الإسلاميّة ووجوهها مع تطوّر الحضارة الإسلاميّة عبر العُصور ؟

- وأخيرًا، ما هو الواقع الّذي تَعيشه التّربيّة في الإسلام اليوم ؟

وهُنا لا بُدَّ مِنَ الإشارة إلى أنّ مصطلح « التّربيّة الإسلاميّة «المُسْتَعْمَل في هذا البحث لا يُشير إلى التّربيّة المرتبطة بالعُلوم الدّينيّة فقط، بل هو يتخطّاها ليَشْمُلَ، إضافةً إليها، التّربيّة في كلّ جَوانبها الفكريّة، والاجتماعيّة، والأخلاقيّة، والجسديّة، وغيْرها.

فضلًا عن كلّ ما تقدّم نشير هنا إلى أنّ طبيعة التساؤلات المَطْروحة في البحث، والّتي أفرَدْنا لكلّ مِنْها عُنْوانًا خاصًّا به، قد فرضَت علَيْنا الاعتماد على منهج تقصّي المعلومات مع الاستعانة بكلّ الأدوات الّتي تدْعَمه مِن جَمْعٍ، ومُلاحَظة، ورَبْط، واسْتِنْتاج، علّها توصِلُنا في نهاية البحث إلى الإجابات الملائمة عن كلّ تساؤلٍ مِن التساؤلات المَذْكورة. إلى جانب ذلك، لاحظنا خلال البحث أنّ

المنهج القائم على تَناوُل عدد لا بأس به مِنَ المصادر والمراجع بهدف تَغْطِية مظاهر الحياة التربويّة في مختلف العصور الإسلاميّة، قد وَضَعَنا أمام عائقٍ يتمثّل بِعَدَم قُدْرَتِنا، بالاستناد إلى حجْم البحث المَطْلوب منّا في هذه المرحلة، على التَّفْصيل لكلّ مرحلة مِن مَراحِلِ الإسلام الّذي استمرَّ منذ ما يُقارِب 1400 سنة حتّى اليوم. لذلك فضذَلْنا الاقتصار في تركيزنا ضمن هذا الإطار على المرحلة الّتي حصلت فيها الدعوة الأولى إلى الإسلام لِما لها مِن أهميّة ترتبط، في نظرنا، بوُجود النبيّ صلّى الله عليه وسلّم خلالها، ذلك قبل الانتقال إلى المرحلة الّتي تَليها مباشرةً والّتي ترتبط أهمّيّتها بالخطّ الفاصِل بَيْن تَعاطي المسلمين مع الشؤون التربويّة قبْل وفاة الرسول صلّى الله عليه وسلّم وبعْدها. أمّا المرحلة الثالثة الّتي قرَّرْنا التركيز عليها أيضًا فَهِيَ المرحلة الّتي يُمْكِنُ وَصْفها بالعصر الذهبيّ للتربية الإسلاميّة، حيث سنلاحظ الإمكانيّات والآفاق المفْتوحة أمام هذا الدّين بِعَكس المُحاولات الساعِية لِتوْصيفه اليوم بالتَّخلُّفِ والانْغِلاقِ على الذات، وهذا ما جَعَلَنا ننتقل مباشرة إلى البحث في مظاهر التّربيّة الإسلاميّة في العصور الحديثة متوقّفين أمام أهمّ المعطيات الّتي أدّت إلى تدهْوُرِها.

كُنّا قد ذكَرْنا إذًا أنّ مَنهجنا يقوم في أساسه على التعاطي مع عددٍ مِنَ المصادِرِ والمراجع الّتي بلغ تعدادها الثمانية عشر، والّتي سنتوقّف هُنا أمام عرْض أبرز ما اعتمدنا عليه مِنْها. ونبدأ طَبْعًا مع القرآن الكريم والسيرة النبويّة الشريفة الّذيْن شكَّلا المصدر الأساسيّ لدراستِنا، والحَكَمَ الفَصْلَ عنْد كُلّ التِباسٍ واجهْناه. يَلي هذيْن المصْدَرَيْن **كتاب فلسفة التّربيّة الإسلاميّة في القرآن الكريم** لِعَلي خليل مصطفى أبو العيْنَيْن، والّذي ساعَدَنا في تَبَيُّنِ أهمّيّة التّربيّة في الإسلام، وأوْجهها المختلفة، مع تركيزه على دوْر هذه التّربيّة وأبعادها. هذا فضلًا عن كتاب شوقي ضيْف وعنوانه **العصر الإسلاميّ**، وقد قدَّم لنا هذا المرجع إلى جانب ثُلاثيّة **فجر الإسلام**، و**ضُحى الإسلام**، و**ظهر الإسلام** لأحمد أمين، رؤية شامِلةً لتطوُّر التّربيّة الإسلاميّة عبر العصور. في حين جاء كتاب **مَعْلَمة الإسلام** لأنور الجندي ليشكّل كتابًا شامِلًا لمبادئ التّربيّة الإسلاميّة وأفكارها، مع تقديمه لإشارات حول تطوّرها عبر العُصور، قبل أن يختمه مؤلّفه بعَرْض حوْل تأثير الأفكار والسّياسات الجديدة على أساليب التّربيّة الإسلاميّة ومبادئها. أمّا المصادر والمراجع المتبقّية فقد جاء الاعتماد عليها أقلّ تِبْعًا لحاجتِنا إليْها أو مُوافَقَتِها لكلّ عنْوانٍ مِنَ العَناوين المَطْروحة.

هذه هي إذًا أهمّ نِقاط البَحث الّتي تجدر بِنا الإشارة إليْها قبل الدُّخولِ في عَناوينه الّتي نتمَنّى أن نكون قد تَوَخَّيْنا فيها الدّقّة والعلميّة في عَرْضِ المعلومات ورَبْطِها وُصولًا إلى الاستنتاجات الّتي بإمكانها الإجابة عن تساؤلاتِنا حول الموضوع المَطْروح.

المبحث الأوّل :

الإضافة التربويّة للإسلام على الجاهليّة

إن كان الإسلام قد أضاف جديدًا أو غَيَّرَ أفكارًا ومُعْتَقَداتٍ جعلت العرب في جاهليّتهم – قَبْلَ ظُهوره – مختلفين عن العرب فيما بعد، فلا بُدَّ مِن أن يَكون قد جاء بأمرٍ مُخْتَلِقٍ على صَعيد التّربيّة. فالسبيل الأوّل والأمثَل لتَطْبيع النفوس البشريّة وإعداد الأفراد في المجتمعات حسب رؤية محدّدة يتمثّل بالتّربيّة والتّربيّة فقط. فَما هِيَ إذاً تلك الفلسفة التّربويّة الّتي اقْتَحَمَ بها الإسلام زَمَنَ الجاهليّة؟

عندما يَنْظر الباحث مَلِيًّا في واقِع الفلسفة التربويّة في الإسلام، مِن خلال مراجعة المصادر والمراجع الّتي تَناوَلَت هذا المَوْضوع، يَرى بِوُضوح أنَّ عَصْرَ الإسلام لَيْسَ مَفْصولًا بِحُدودٍ قاسِيَةِ المَعالِمِ عن عصْر الجاهليّة، إذ يَتَداخَلُ الاثنان في مَواقِعَ متعدّدة قَبْلَ أن يَخْتَلِفا في أخرى. فالإسلام لَمْ يَأتِ لِيَرْفُضَ كُلَّ ما عاشَ فيه العرب في الجاهليّة وهم المعروفونَ بالكرم والشجاعة والدّفاع عن الشرف وغيرها من الصّفات الحميدة الأخرى. بَل أتى ليتحكّمَ بهذه الصّفات مِن خلال أصول الاعتدال وحسن التوجيه.

غَيْرَ أنَّ ما تَقَدَّمَ لا يَنْفي الواقِعَ المُؤَكَّدَ بأنَّ الدّين الإسلاميّ قد رَفَضَ وحَرَّمَ العَديد مِنَ المَظاهِرِ الأخرى لحياة العصر الجاهليّ، وأهمّها : الخَمْر، ووأد البَنات، وعبادة الأوْثان، وغيرها مِن الصفات الذميمة الأخرى في نظر الإسلام. ولعلّنا نَجِدُ، في هذا الصَّدَد، أثَرًا تاريخيًّا يوضِحُ، في ما قلَّ ودلَّ، الفروق الاجتماعيّة بَيْنَ ما قبْل الإسلام وما بَعْده، وأقْصِدُ به الحديث الشهير الّذي دار بَيْنَ جَعْفر ابن أبي طالِب، وهو ابن عَمّ الرسول صلّى الله عليه وسلّم، وبَيْنَ النجاشيّ ملك الحبَشة بعد هجرة المسْلِمين إلى بلاده.

أوّلًا : المساواة بين الجنسيْن

وبالعَوْدَةِ إلى مبدأ تطبيع الأخلاقيّات بِفِعْلِ الإسلام عِنْدَ العرب مِن خلال الاعتدال وحُسْنِ التّوْجيه، نتوقّفُ أوّلًا عِنْدَ ظاهِرة وأد البَنات الّتي كانَ يَقوم بها بعض العَرَب اعتقادًا منهم بأنّهم يحافظون مِن خلالِها عَلى أعْراضِهِم، في حين جاء الإسلام لِيُحَرِّمَ هذه الظاهرة صَراحَةً في القرآن الكريم، وذلك في قَوْله تعالى : ﴿وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالْأُنْثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ -58- يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ ۚ أَيُمْسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ ۗ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ -59﴾ [1]. هذا عدا عن أنّه قد نادى بالمساواة بيْن الناس كلّهم ذكورًا وإناثًا ، كما أنّه قَد أوْضَحَ ما للمرأة والرجل من حقوق في الحالات جميعها مِن زواج وطلاق وغيْرهما؛ وقد جاء في قَوْله تَعالى، على سبيل المثال : ﴿وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ ۚ وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَنْ يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِنْ كُنَّ يُؤْمِنَّ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۚ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَٰلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلَاحًا ۚ وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ ۚ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ ۗ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [2].

ثانيًا : الشجاعة

بالانتقال إلى صِفَةٍ أخرى مِن صفات العرب، وهي الشجاعة، نرى أنّ الإسلام قَد حَدَّ مسألة الثّأر وحَدَّدها، وهي الّتي كانت تعْني الشجاعة في الجاهليّة. إذ أخذ الإسلام «يُضْعِفُ مِن شَأن القبيلة ويُحِلُّ مَحَلَّها فِكْرَةَ الأمّة» [3]، فأصْبَحت الشجاعة تعني الدفاع عن الإسلام بشكل عامّ بَعيدًا عن مبادئ العصبيّة والتناحر القبليّ الّذي كان سائدًا. وهُنا نُشير إلى أنّ هذا الدفاع عن الدّين لم يَكُن أعمى، إذ كانَت تَحدّه مبادئ العدل الّذي ناقَضَ إلى حَدّ بَعيد مبدأ الجاهليّة القائل: « أنْصُر أخاكَ ظالِمًا أو مَظْلومًا» [4]. وقد جاء في كتابه الكريم : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ ۚ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا ۖ فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا ۚ وَإِنْ تَلْوُوا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا﴾ [5].

ثالثًا : إضافات عامّة

هذا فَضْلًا عن أنّ الإسلام قد نادى منذ ظهوره بأسْمى الأخلاق وأهمّها مِن مُساواة، ووفاء، وكرم، وإيثار، وصِدق، وتعاون، وغيرها من الأخلاق الّتي تجد الكثير الكثير من الأدلّة والشواهد عليها في القرآن الكريم والسنّة النبويّة. هذا إلى جانب إيلائه أهمّيّة كُبرى لمَسائل تَنظيم العِبادات والأعمال والحياة الاجتماعيّة، إذ نرى أنّ النصوص الإسلاميّة قد أمَرَت بأنواع كثيرة مِن العبادات كالصّلاة، والصوم

(1) **النحل**، 58 – 59.

(2) **البقرة**، 228.

(3) شوقي ضيف، **العصر الإسلاميّ**، القاهرة، دار المعارف، الطبعة السابعة، د. ت. ، 19.

(4) محمّد يوسف موسى، **الأخلاق في الإسلام**، القاهرة، مؤسّسة المطبوعات الحديثة، د. ط. ، 1380 ﻫ / 1960 م، 32.

(5) **النساء**، 135.

وغيْرهما. كما نظّمت شؤون الميراث والصدقة والزواج وغيرها مِن جوانب الحياة الاجتماعيّة لتؤسّس لنظام حياة متكامل المَعالِم.

بعد كلّ ما تقدّم إضافة إلى ما لدينا مِن معلومات حول دور الدّين الإسلاميّ وأهمّيّة ما جاء فيه، قد يُخَيَّل إلى البعْض أنَّ ظهور الإسلام قد أنْهى كلّ سمات الجاهليّة ومظاهرها، غَير أنّ الباحث في هذا المجال يجد أنّ عددًا مِن هذه المظاهر لم يختلِف بشكلٍ تامّ إنّما ظهر بشكْلٍ أو بآخر في حياة عدد من المسلمين وسلوكهم في زَمَن الرسول صلّى الله عليه وسلّم وبعده[1].

وأخيرًا، لا بُدَّ مِنَ الإشارة إلى أنّ الحديث عن الإضافات الّتي جاء بها الإسلام في نهاية الجاهليّة يطول ويطول إلّا أنّ حدود بحثنا تستوجب علينا تناول هذا العنوان باختصار تمهيدًا للعناوين اللاحقة الّتي ستدخل في تفاصيل تطوّر التّربيّة في الإسلام منذ ظهوره حتّى اليوم.

المبحث الثاني :

منهج التّربيّة في الإسلام

لقد ذكرْنا في مقدّمة بحثنا تعْريفًا للتّربية بشكل عامّ وفي الإسلام بشكل خاصّ، وبناءً عليه لاحظْنا أنّ تأسيس مجتمع معيّن لا يتمّ إلّا مِن خلال تنشئة أفراده وتربيتهم على أصوله ومبادئه. وبما أنّنا نتكلّم عن التّربيّة في الإسلام؛ كان علينْا أن نبحث عن أهداف هذه التّربيّة في القرآن الكريم الّذي يُعْتَبَر « منْطَلَق الفكر واللّسان والنّظر والتّأمّل في كَيان كلّ مسلم [كَما أنّه] المصدر الأوّل للتربية والتعليم والثقافة والخُلُق» [2] في الإسلام. فضلًا عن البحث في الأحاديث النبويّة الّتي تَلي القرآن الكريم بِوَصْفِها مَصْدَرًا أساسيًّا مِن مَصادر التّربيّة في الإسلام.

أوّلًا : أهداف التّربيّة في الإسلام انطلاقًا من القرآن الكريم والسّنّة النبويّة

بناءً على ما تقدَّم لاحَظْنا أنَّ أهداف التّربيّة الّتي نبحث فيها قد غَطَّت مختلف جوانب حياة الإنسان؛ لترقى به بشكل متكامل ومتوازن من دون أن تهمل أيّ جانب من جوانب الحياة الإنسانيّة، إذ تَناوَلَت : العقائد، والأخلاق ﴿تَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾[3]، والعقل ﴿اتَّقُوا اللَّهَ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ﴾[4]، والوجدان ﴿وَلَٰكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ ﴾ [5]، والجسد ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً﴾[6]، والتفاعل الاجتماعيّ ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ﴾ [7]، وغيرها[8]. فالدّين الإسلاميّ قد دعا الإنسان إلى التفكير بالحياة الدنيا والآخرة في آن واحد، وفي هذا الإطار قدّم منهَجًا مستمرًّا منذ بداية تكوّن الإنسان كَجَنينٍ حتّى تنْتهي حياته على الأرض، وخلال تطبيقه لهذا المنهج

(1) أحمد أمين، **فجر الإسلام**، بيروت، دار الكتاب العربيّ، الطبعة الحادية عشر، 1399 هـ / 1979 م، 82 – 83.

(2) أنور الجندي، **معلمة الإسلام**، القاهرة، دار الصحوة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1410هـ / 1989م، 281.

(3) **المائدة**، 2.

(4) **الطلاق**، 10.

(5) **البقرة**، 225.

(6) **الروم**، 54.

(7) **الحجرات**، 10.

(8) علي خليل مصطفى أبو العينين، **فلسفة التربية الإسلاميّة في القرآن الكريم**، الرياض، مكتبة إبراهيم الحلبي، الطبعة الثالثة، 1408 هـ / 1988م، 145.

يكون قد أسّس لحياته الآخرة أيضًا.[1]

هكذا إذًا نستنتج أنّ الإسلام لم يُقَدِّم إلى المجتمع زُهّادًا فقط إنّما قَدَّمَ إليه أفرادًا قادرين على النُهوض به في أرقى مظاهر الحياة مِن دون إهمال علاقتهم بخالقهم أو واجباتهم تجاهه وتجاه دينهم، هذا بشكلٍ عامّ. أمّا إذا أردنا أن ندخل في تفاصيل أهداف التّربيّة في الإسلام فسنرى أنّها متشعّبة وكثيرة وأنّ حدود بحثنا لا تكفي لذكرها كلّها، لذلك سنأتي على تعداد عددٍ مِنْها في ما يَلي[2]، مقدّمين لكلّ واحدة آية تدعمها من القرآن الكريم:

- بناء الأخلاق عند الأفراد بوَصْفِها أساس كلّ ما يأتي بعدَها والمؤسِّس للقوّة الضابطة الّتي تتحكّم بكلّ جوانب حياة الإنسان المسلم، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ ۖ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبْ بَعْضُكُمْ بَعْضًا﴾.[3]
- الإيمان بالله وإخلاص النّيّة له في جَميع الأعمال، ﴿وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾[4].
- التركيز على دَوْرِ الوالدّين والمُرَبّين، ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا ۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾[5].
- الاهتمام بالتمييز في التّربيّة بَيْن الجنسَيْن، ومراعاة المراحل العمريّة، ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ﴾ [6] .
- التّربيّة على الحرّيّة المراعية لحقوق الآخرين وواجبات الفرد كإنسان مسلم، ﴿لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيْطِرٍ﴾ [7].
- الاهتمام بالعقل وتغذيته واحترامه، ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾[8].
- الاهتمام بالروح وجوانبها، وحاجات الإنسان النفسيّة والعاطفيّة، ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ ۖ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [9].

وأخيرًا نَذكر في هذا الصَّدَد إنَّ مُراعاة المُرَبّين المسْلِمين للأهداف الّتي ذكرْناها، والّتي لم نذكرها، تخلق مجتمعًا إسلاميًّا ربّانيًّا، وإنسانيًّا، وأخلاقيًّا، ومُتَراحِمًا، ومُتَحَرِّرًا، ومُتَعاونًا، ومُتَكامِلًا، ...[10]، وهذا هو المجتمع الّذي أراده الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم واسْتَخْلَفَ الإنسان في الأرض ليُنْشئه، وهو أيضًا المجتمع الّذي عَمِلَ مِنْ أجله الرسول صلّى الله عليه وسلّم مِن خلال منهجٍ تربويّ متكاملٍ سنعرِض أهمّ ملامحه تحت العنوان التالي مِن بَحْثِنا.

---

(1) علي خليل مصطفى أبو العينين، **م. ن.** ، 134.

(2) أنور الجندي، **م. س.** ، 282 ← 289.

(3) **الحجرات**، 12.

(4) **آل عمران**، 160.

(5) **الإسراء**، 23.

(6) **النساء**، 34.

(7) **الغاشية**، 22.

(8) **طه**، 114.

(9) **الإسراء**، 85.

(10) فوّاز فتح الله الراميني، **المعلّم الّذي نريد بين الأصالة والتجديد**، العين، دار الكتاب الجامعيّ، الطبعة الأولى، 1429 هـ / 2009 م، 27.

ثانيًا : أساليب الرَّسول صلّى الله عليه وسلّم التربويّة

عندما يعود الباحث إلى سيرة الرسول صلّى الله عليه وسلّم وأحاديثه، يرى في كُلّ فِعْلٍ عَنه أو قَوْلٍ مِنْه أبْعادًا تربويّة أو أخلاقيّة تسْتهدف مَن حوله. فَمَن أراد أن يبحث عن أصول التّربيّة في الإسلام وَجَبَ عليْه أن يدرس السُّنّة النبويّة أوّلًا ليستنبط تلك المبادىء منْهَا عَمَلًا بِقَوْله تعالى : ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾[1]. غَيْر أنَّ الرسول صلّى الله عليه وسلّم لم يَكْتَفِ بهذه الآية لِيَعيشَ حياةً عاديّة تارِكًا لِمَن حوْله حرّيّة انْتِقاء الأخلاقيّات ومظاهر السّلوك الّتي يُلاحِظونَها بأنفسهم فيتبنّون بعضها ويتْركون الآخر، بَل قامَ باعتماد منهجٍ تربويّ لإيصال الأفكار والمبادئ التربويّة الإسلاميّة بِطُرُقٍ سَلِسَةٍ وواضحة.

نبدأ أوّلًا بالمحاور الّتي غطّتْها التّربيّة النبويّة فنُلاحِظُ أنّها قَد أتَت مُتَكامِلَةً وشامِلَةً لمخْتلف النّواحي الإنسانيّة الّتي تكلّمْنا عنها سابِقًا، ويظهر هذا الأمر جَليًّا عندما نطّلع على الأحاديث النبويّة؛ فنجدُها قد تفرَّعَت في أبْواب عديدة يكمّل بعضها الآخر، فَهُنا حديث رسول الله صلّى الله عليه وسلّم عن الصلاة : «من صلّى صلاتنا واستقبل قبلتنا، وأكل ذبيحتنا، فذلك المسلم، الّذي له ذمّة الله وذمّة رسوله، فلا تخفروا الله في ذمّته» [2]. وهناك حديثه صلّى الله عليه وسلّم في الطّهارة والوضوء: «لا تُقْبَل صلاة من أحدث حتّى يتوضّأ» [3] ، وآخر عن السلام قال فيه صلّى الله عليه وسلّم : « يسلّم الراكب على الماشي، والماشي على القاعد، والقليل على الكثير » [4]، عن إيتاء الزكاة إذ قال: «خير الصدقة ما كان عن ظهر غنى، وابدأ بمن تعول.» [5] وآخر عن الصدق في قوله صلّى الله عليه وسلّم: «دَع ما يريبك إلى ما لا يريبك؛ فالصدق طمأنينة، والكذب ريبة.»[6]، والرّأفة باليتيم إذ قال صلّى الله عليه وسلّم: «اللهمّ إنّي أحرّج حقّ الضعيفَيْن اليتيم والمرأة» [7]، وهكذا حتّى تشمل الأحاديث جوانب الحياة كافّة وتغطّيها.

بعد ما تقدّم نلاحظ أنّ محتوى التّربيّة النبويّة كامل ولكنّه لا يزال في حاجة إلى الوسائل الّتي تؤمّن انتقاله إلى الأفراد، وهُنا يأتي دوْر الأساليب التربويّة الّتي اعتمدها النبيّ محمّد صلّى الله عليه وسلّم، والّتي تنْدرِج ضمْنَ نِقاط عَديدة يُمْكنُ تَلْخيص أبرزها في ما يَلي[8]:

- القدوة الحسنة في الأقوال والأعمال: إذ لَم يُعْرَف عن الرسول صلّى الله عليه وسلّمخُلُقٌ ذَميم، أو تَصَرّفٌ مُشينٌ قطّ، إنّما ظلَّ الصادق الأمين حتّى في عُيون مَن كَفَروا بِدينِه.
- الطّريقة المباشَرة في التعليم: وكان يعْتَمِدُ فيها الرسول، صلوات الله عليه، أسْلوب التّلْقين وإيضاح الشُّبُهات كما هي، ولعلّنا نَجِدُ الأثر الأكبر مِن هذا الأسلوب في الأحاديث النبويّة من خلال استخدام صِيَغ الأمر والطلب والنهي في كثير من الأفعال.

---

(1) **الأحزاب**، 21.

(2) أبو عبد الله محمّد بن إسماعيل البخاريّ (– 256 هـ / 870 م) ، **صحيح البخاريّ**، تحقيق أحمد زهوة – أحمد عناية، بيروت، دار الكتاب العربيّ، د. ط. ، 1434 هـ / 2013 م، 94.

(3) البخاريّ، **م. ن.** ، 45.

(4) البخاريّ، **م. ن.** ، 1273.

(5) البخاريّ، **م. ن.** ، 290.

(6) أبو زكريّا يحيى بن شرف النوويّ الدمشقيّ (–676هـ / 1277م) ، **رياض الصالحين**، تحقيق عصام موسى هادي، الجبيل، دار الصدّيق، الطبعة الخامسة، 1431 هـ / 2010م، 32.

(7) النووي، **م. ن.** ، 90.

(8) يوسف بدوي؛ محمّد محمّد قاروط، **تربية الأطفال في ضوء القرآن والسّنّة**، دمشق، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1421هـ / 2001م، جزئيْن، 304 ← 319.

- الطّريقة غيْر المباشرة : وقد ظهرت في دُعاء الرسول في أكثر الأحيان، أي عندَما لَم يُرِد أن يتكلّم صراحَةً في بعْض الأمور لأسباب محدّدة فكان يمرّر الفكرة بشكْلٍ مُبَطَّنٍ مِن خلال الدُّعاء.
- حُسْن التّصرّف ومُراعاة الفروق الفرديّة : إذ كان الرّسول صلّى الله عليه وسلّم يَضَع الرجُلَ المُناسِب في المكان المناسب، ويتّخذ القرار الملائم لكلّ في الموْقف الملائم مع التّعليل والتّوضيح وتبْيان الأسباب بهدف إرضاء جميع الأطراف، ويظهر ذلك جليًّا في مواقفه في الحروب والغزوات.
- مبدأ الشورى : إذ كان الرسول صلّى الله عليه وسلّم يُشاوِرُ أصحابه قبْل اتّخاذ القرارات ويُشْرِكُهُم فيها، ولعلّ في حادثة غزوة أحد خير دليل على ذلك.
- مُراعاة حاجات الفئة المسْتَهْدَفة: فقد كان الرسول، صلوات الله عليه، يُحْسِنُ التعامُل مع الرجال والنّساء والأطفال والمراهِقين والشّيوخ بسبب مُراعاته الخصائص العمريّة للفئة الّتي يتعامل معها.

أخيرًا، لابُدَّ أن نُلاحِظَ عِنْد مراجعتنا لأساليب الرسول صلّى الله عليه وسلّم التربويّة، الّتي لَم نذكُر إلّا أبرزها، أنّ أغْلَبيّة هذه الأساليب تشكّل حجر الأساس في عددٍ كَبيرٍ مِنَ النظريّات التربويّة المعْتَمَدة في المناهج الحديثة اليوم، ولكن ما هي المراحِل الانتقاليّة الّتي مَرَّت بِها التّربيّة في الإسلام منذ العهد النبويّ حتّى اليوم ؟ هذا هو السّؤال الّذي سنحاول الإجابة عنه في ما يَلي.

تَطَوُّر التّربيّة في الإسلام عبْرَ العُصور

توفّي الرسول الكريم صلّى الله عليه وسلّم تارِكًا وراءه عددًا كبيرًا مِنَ الصحابة الّذين تربّوا على قِيَمه الإسلاميّة وساروا على نهْجه. بناءً عليْه كانت التّربيّة في عهد الخلفاء الراشدين الأربعة محْكومَةً ومضْبوطة بضَوابِط النبيّ صلّى الله عليه وسلّم، إذ نُلاحِظ في تلك المرحلة أنّ التعليم والتدريس استمرّا ضمْن الأساليب ووفْقَ الأسس ذاتِها، وهُنا نشدّد على مبدأ الشّموليّة في هذه المرحلة، إذ كانت التّربيّة مُنْتَشِرة وبارزة في مختلف جوانب الحياة وميادينها[1]. وبالرّغم مِن كلّ ما تقدّم نلاحِظ خُروجَ العديد مِن العامّة عن أسُس النهج الإسلاميّ وعَوْدتهم إلى بعض النزعات الجاهليّة الّتي كانَت سائدة وأهمّها: شرب الخمر، والتعصّب القبليّ [2]. إلّا أنّ هذا الخروج بَقِيَ تحت السيْطرة حتّى استلام الأمويّين زمام الأمور في الخلافة الإسلاميّة.

أوّلًا : التّربيّة في العهد الأمويّ

في عهْد الأمويّين بدأت القِيَم التربويّة تختلف وتتبدّل، وبدأ يظهر البُعْدُ عن بعض الأخلاقيّات الّتي كانت سائدة في عهد الرسول صلّى الله عليه وسلّم أو عهود خلفائه الأربعة، إذ اختفى مبدأ الشورى في اتّخاذ القرارات، وحلّ محلّه مبدأ اتّخاذ القرارات الأحاديّة المصدر والعائدة في مضْمونها إلى الخليفة أو الحاكم. كما تغيّرت كذلك نظرة المسلمين إلى المرأة ومعاملتهم لها؛ فانحدرت مَكانتها إذ ساد نظام الجواري في الدولة الأمويّة، كما انتشر الغناء والسُكر وتجرّأ الشعراء على التغزّل والتشبّب علنًا بالنّساء وقد جاءت هذه الظاهرة جديدة على الإسلام في هذه المرحلة[3]. إلى جانب ذلك بقِيَت أخلاقيّات أخرى سائدة كالكرم والسّخاء، والشجاعة والحميّة، وغيرها . ومِنَ المُلاحَظ على الأمويّين في هذا المجال أنّهم أهملوا «مظاهر الحياة في بَساطَتِها الّتي عاشَها كلّ مِنَ الخلفاء الراشدين، وقلّدوا ملوك الروم وأكاسِرة الفُرْسِ في حَياة التَّرَف» [4]، تلك الحياة الّتي سنلاحظ في ما يَلي أنّها استمرّت في العصور اللاحقة من

---

(1) علي خليل مصطفى أبو العيْنَيْن، **م. س.** ، 310.

(2) أحمد أمين، **م. س.** ، 78 ← 83.

(3) جرجي زيدان، **تاريخ التمدّن الإسلاميّ**، القاهرة، مطبعة الهلال، د. ط. ، 1324هـ / 1906م، 62.

(4) شوقي ضيْف، **م. س.** ، 107.

العصور الإسلاميّة، إذ عرف العبّاسيّون بترفهم في المسكن، والملبس، وغيرها[1]. ومِنَ المؤكّد أنّ ذلك قد أثّر على حياة العامّة وتربيَتهم وأخلاقهم في ذاك العهد. هذا فَضْلًا عن أنّهم قد شَجَّعوا «العصبيّة القبليّة الّتي نَهى عَنْها الإسلام وقَضى عليْها منذ أوّل ظهوره»[2]، وتلك العصبيّة « كانت ملجأهم الأكبر في مناوأة أعدائهم ...، فبعد أن ضعفت في عصر الراشدين وقامت جامعة الدّين مكانها أعادها الأمويّون إلى نحو ما كانت عليه قبل الإسلام» [3]، وفي ذلك تَهْديد خَطير لِأُسُس الوحدة الإسلاميّة. أمّا على صعيد التعليم فقد كان رجاله، عند الأمويّين، مِنَ الفقَهاء وعلماء الدّين المسلمين؛ ما أدّى إلى اقْتِصاره على العلوم الدّينيّة بشكل واضح، علْمًا بأنّهم قد شجّعوا بناء المدارس والاهتمام بها.

هذا إذًا بالنسبة للدولة الأمويّة الّتي استمرّت منذ عهْد الخليفة معاوية بن أبي سفيان، حتّى عهد الخليفة مروان بن محمّد بن مروان بن الحكم قَبْلَ أن تبدأ مرحلة جديدة مِن مراحل الدولة الإسلاميّة، وهي مرحلة الخلافة العبّاسيّة.

ثانيًا : التّربيّة في العهد العبّاسيّ وما بعده

في مرحلة الدولة العبّاسيّة ازدادت الإساءة إلى مكانة المرأة كما أرادها الإسلام إذ انتشر نظام الجواري بشكلٍ أوسع [4]، وإن كان ذلك لا ينفي أبدًا وجود نساء حرائر وبارزات فالتّعميم لا ينسحب على هذه المسألة كما لا يمكن أن ينسحب على غيرها من الأمور والظواهر الاجتماعيّة، إلّا أنّ ظاهرة الجواري قد تفاقمت في هذه المرحلة وذهبت الغيرة من قلوب الرجال فأصبحوا يتهادون الجواري، ومن قلوب النساء اللواتي صرْن يهدين الجارية إلى أزواجهنّ، هذا فضلًا عن أنّ الخوْض في سِيَر النساء والطعْن فيهنّ أصبح شاءعًا في هذا العصر.[5] كما استمرّ تجاوز مبدأ الشورى بيْن المسلمين في اتّخاذ القرارات في عهد العبّاسيّين تحت ذريعة الوقاية مِنَ الفِتَن والنزاعات[6]. أمّا عَلى صَعيد العلوم فَنُشير إلى أنّ العلوم الإسلاميّة بشكلٍ عامّ تَدينُ بالكثير للعبّاسيّين، إذ شَهِد عصرهم تطوّرًا لم تَشْهده تلك العلوم قبله أو بعده حتّى الآن. فالخُلفاء العبّاسيّين قد شجّعوا العلم وأهله، ودعموا العلماء وقدّروهم أشدّ تقدير، فأصبح هذا المبدأ «سياسة دولة، لا جُهْدَ أفراد»[7]. وبذلك تطوَّرَت العلوم الدّينيّة أكثر، وظهرت المدارس الفكريّة، وبدأت الترجمات من اللغات الأخرى إلى العربيّة، كما اتّسَعَ نِطاق البحث ومنهجه، وظهرت المكتبات الضخمة، والمؤسّسات والمدارس التعليميّة المتخصّصة[8]. في هذه المرحلة إذًا، سارَت العُلوم الدنيويّة والوضعيّة جنبًا إلى جَنْبٍ مع العلوم الدّينيّة، و«وُضِعَت في اللّغة العربيّة أُسُس كلّ العلوم – تقريبًا – فَقَلَّ أن نرى عِلْمًا إسلاميًّا نشأ بعْد ولم يَكُن قد وُضِعَ في العصر العبّاسيّ»[9].

بَعْد العهد العبّاسيّ مَرَّت التّربيّة مع التعليم في مرحلة جُمودٍ في الدولة الإسلاميّة، مع استمرارها

---

(1) أحمد أمين، **ضحى الإسلام**، القاهرة، مكتبة النهضة المصريّة، الطبعة السادسة، 1381 ه / 1961 م، [3 أجزاء] 101 ← 107.

(2) شوقي ضيْف، **م. س.** ، 108.

(3) جرجي زيدان، **م. س.** ، 60.

(4) جرجي زيدان، **تاريخ التمدّن الإسلاميّ**، القاهرة، مطبعة الهلال، د. ط. ، 1324 ه / 1906 م، [5 أجزاء]، 67 – 68.

(5) جرجي زيدان، **م. ن.** ، 67 – 68.

(6) شوقي ضيف، **م. س.** ، 112.

(7) علي خليل مصطفى أبو العينين، **م. س.** ، 311.

(8) علي خليل مصطفى أبو العينين، **م. س.** ، 312.

(9) أحمد أمين، **ضُحى الإسلام**، 13.

في المستوى نفسه مِن الأهمّيّة، عِلْمًا بأنَّ دَوْرَ الأزهر في مصْر كمدرسة تقليديّة قد بَرَزَ بِقُوّةٍ في العهد الفاطميّ[1]. وذلك قبْل أن تبدأ حركة العلم والتّربيّة في الإسلام بالتّدهْوُر ودخول عصور الظّلام والتقهقر، إذا جاز التعبير، مع بدء سيْطرة الدولة العثمانيّة على بِلاد العَرَب والمسلمين [2] وُصولًا إلى يَوْمِنا هذا، الأمر الّذي يسترعي الانتباه، ويَسْتَدعي التوقّف بشكل مُطَوَّلٍ ومُفَصَّلٍ أمام التّربيّة في الإسلام في العصور الحديثة ضمْنَ ما يَلي مِن بَحْثِنا هذا.

المبحث الرابع :

واقِع التّربيّة في الإسلام حاليّاً

عندما يتأمّل القارئ أو الباحث تاريخَ التّربيّة في الإسلام، يقف مّذهولًا أمام عَظَمَة المنهج المعتمَد وأهمّيّة الأساليب المسْتَعْمَلة، ولكنّه سرعان ما يصطدم بواقع التّربيّة في الإسلام في العصور الحديثة؛ فنراه يستدرِكُ الأمر ويستنتج أنّ الأمّة الإسلاميّة قد تعرّضت لغَزْوٍ ثقافيّ حقيقيّ شوَّه معالمها التربويّة، والثقافيّة، والأخلاقيّة...، فتحوّلت هذه الأمّة إلى دُوَيْلات وأقلّيّات تتأرجح بَيْن الثقافَتَيْن الغربيّة والإسلاميّة مِن دون أن تتمكّن مِنَ الوُصول إلى مكانٍ ثابِت تَجِدُ فيه هويّتها الحقيقيّة الّتي تَعود بِها إلى أمجاد الماضي.

أوّلًا : لعبة الاستعمار الكبرى

لَقَد أدْرَكَت قوى الغرب في الماضي عَظَمَة الإسلام، والخطورة الّتي يشكّلها التفاف الجماعات الإسلاميّة حوله، لذلك نراها قد هدفت إلى بَثّ الأفكار الّتي مِن شأنِها تشْويه صورة الإسلام والتقليل مِن شأنه في عُيون مُعْتَنِقيه. وقد حصل ذلك فِعْلًا حين سيْطر الاستعمار شيئاً فشيئاً على مناطق الخلافة العثمانيّة، فبدأ بِتَقْسيم الدولة إلى دُوَيْلات ومَناطِق، قبْل أن ينتقِلَ إلى رَفْع شِعارات القَوْمِيّة وتَجْميلها في عُيون المسلمين الّذين سرعان ما انقَسَموا بَيْنَ عَرَبٍ وأتْراك.

بَعْدَ الانْقِسام الأوّل بَيْن العرب والأتراك بِناءً على مبْدأ القوميّة، بدأ انقسام بيْنَ العرب أنفسهم تِبْعاً لانتماءاتهم استنادًا إلى مبدأ الوطنيّة. هذا قَبْل أن تقْتَحِمَ أسس العلمانيّة ومبادئها الّتي تتمحْوَر حول فَصْل الدّين عن الدولة المجتمعات والفِكْرَ الإسلاميّ[3]. وقد تمّ كلّ ما تقدّم بمساعدة عنصر الاستعمار الّذي سَيْطر طويلًا على بلاد المسلمين ومجتمعاتهم، مُتَحَكِّمًا بذلك بالمناهج التربويّة، ومؤسّسات التعليم، وتَفاصيل الفِكْر المُقَدَّم إلى التلاميذ في كافّة جوانبه.

لَقَد لَعِبَ الاستعْمار إذًا، مَدْعومًا بحملات الاستشراق والتبشير، دَوْرًا حاسِمًا في السيطرة على تطوّر الفكر الإسلاميّ وآليّة نَشْره بيْن الأجيال الجديدة، كما بَثَّ في نُفوس المسلمين أفكارًا ساهَمَت في تَشَرْذمهم وعميق الهوّة الفاصِلة بيْنهم، وهذا ما رَفَضه الدّين الإسلاميّ منذ ظهوره، فالإسلام هو دين الأمّة الواحدة بَعيدًا عن الأعراق، والأجناس، والألوان...، هذا فضلًا عن أنّ الفئة الكبرى من المسلمين لم تُدْرِك خطورة الأمر، وكلّ ذلك بِفِعْل غِياب الفلسفات التربويّة، وقُصور التخطيط التربويّ. فالتغيير أو التطوير في الأنظمة التربويّة أصبح يتمّ في البلاد الإسلاميّة مِن دون هدف محدّد لذاته، إنّما تحوّل لِيُصْبِحَ هو الهدف بحدّ ذاته، فأصبح التّطوير للتّطوير، والتّغيير للتّغيير، مِن دون وجهة واضحة ورؤية محدّدة مِن قِبَل الباحثين التربويّين العامِلين في حقْل التّربيّة في المجتمعات الإسلاميّة، وقد أدى هذا الأمر، في ما أدّى إليه، إلى جَعْل مَناهجنا غريبة عن واقِعِنا الاجتماعيّ بشكلٍ عامّ، وعن أهداف

---

(1) فرنسيس عبد النور، **التربية والمناهج**، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 1398 هـ/ 1978 م، 44.

(2) علي خليل مصطفى أبو العيْنيْن، **م. س.** ، 313؛ فرنسيس عبد النور، **م. س.** ، 45.

(3) أنور الجندي، **م. س.** ، 521 ← 527.

التّربيّة في الإسلام بشكلٍ خاصّ.

فَضْلًا عن كلّ ما تقدّم نُلاحِظ أنّ تحمّل الدولة لمسؤوليّات التّربيّة والتعليم في بلادنا بشكل مُنْفَرِد، واقصاء العدد الأكبر مِن العلماء والخبراء التربويّين الكفوئين عن هذه العمليّة، قد جعلها مَرْهونَةً إلى حدّ كَبير بالقرارات السّياسيّة والدّوليّة العائدة للنّظام الحاكم الّذي قد تتبدّل سياسته ورؤيته بَيْن مرحلة وأخرى؛ الأمر الّذي يزيد مِن زعزعة البرامج التّربويّة وهشاشتها فضلاً عن افتقارها لأساليب التّخطيط المَدْروس والمُمَنْهَج [1].

ثانيًا : أزمة اللّغة العربيّة

وبما أنّ الدّين الإسلاميّ قد ارتبط باللّغة العربيّة لأنّها لغة القرآن الكريم، فلا بدّ لنا مِن التوقّف عند هذه اللّغة في هذا المكان من البحث لنُشير إلى تَعَرُّض هذه اللّغة لحملاتٍ عديدة أدَّت إلى التقليل مِن شأنِها وأهمّيّتها لِحساب اللغات الأجنبيّة الّتي أصبحت لغة العِلْم، والثّقافة، والتّحضّر، في حين أصبح اللّسان العربيّ، في نظر الكثيرين، لسان تخلّف ورجعيّة. الأمر الّذي جعلنا لا نكاد اليوم نلتقي بأمّ تتكلّم اللّغة العربيّة بشكلٍ كاملٍ مع أبنائها في المنزل حتّى. وهذا الأمر قد أثَّر كثيرًا في تَراجع أهمّيّة التّربيّة في الإسلام، فكَيْف نطْلب اليوم بِسُهولَةٍ مِن أبناء اعتادوا على التقليل مِن شأن اللّغة العربيّة، كي لا نَقول احتقارها، أن يلتزموا بتعاليم وأصول وأهداف دينٍ جاء في الأساس على لسانٍ عربيّ؟ [2]

إلى جانِب كُلّ ما تَقَدَّم على صعيد تَوْصيف الحالة الّتي تعيشها التّربيّة في الإسلام اليوم، نُضيف أخيرًا، إنّ المشكلة الأساسيّة وراء واقع هذه التّربيّة ترتبط إلى حدّ كبير باعتناق البلاد الإسلاميّة ومجتمعاتها لسياساتٍ تربويّة غريبة عن هويّتها الأصليّة الّتي رَسَمَها الإسلام بوضوح في كتابه وعن طريق سنّة رسوله صلّى الله عليه وسلّم، فجاءَت هذه السّياسات الملائمة للمجتمعات الّتي جاءت منها غريبةً عن مجتمعاتنا وغَير مُلائمة لها فلَعِبَت فيها دَوْر الهَدْمِ بَدَلًا مِن دَوْر الإصْلاح. فالعلمانيّة الّتي غزَت مجتمعاتنا مثلًا لعبت دوْر بناءٍ في الغرْب حين فَصَلَت دَوْر الكنيسة الّتي وقفت عائقًا في وَجْه النهضة عن دَوْر الدولة الّتي سَعَت إلى التّطوير، إلّا أنّ هذا المبدأ لا يَنْسَحِبُ على المجتمعات الإسلاميّة لأنّ الدّين الإسلاميّ في أساسه دين عِلْم وثقافة وتطوّر، ويبدو ذلك واضِحًا حين نجد في التّاريخ الإسلاميّ مهما كانت مَراجعه أنّ أوّل كَلِمَةٍ نزلت مِنَ القرآن الكريم كانت : إقْرَأْ. [3]

خاتِمة

في نهاية هذا البحث لا بدّ لنا مِن التوقّف أمام أهمّ النّتائج والاستنتاجات الّتي توصّلنا إليْها تِباعًا. وفي هذا الصّدد نبدأ أوّلًا مع التّأكيد على أنّ الدعوة إلى الدّين الإسلاميّ لم تظهر مِن دون هَدَفٍ لتكرّر ما جاءت به الديانات قبْلَها، إنّما ظهرت لتختمَ الديانات السماويّة بدسْتورٍ متكاملٍ قد لا نجدُ مَجالًا للشكّ في أنّه قد أغْفَلَ جانِبًا مِن جوانب الحياة الإنسانيّة إلّا وتَعَرَّض إليه. بنَاءً عليه أتت النّقْلة واضحة المعالم، وسهْلة الملاحظة بيْن عصرَي الجاهليّة والإسلام. ولعلّ أهمّ ما نادى به الإسلام على الأصعد جميعها هو الاعتدال في كلّ أمر مِن أمور الدنيا؛ لتَسْهل الحياة على الإنسان فيجدُ فيها نَعيمه، وفي آخرته رِضاه.

(1) علي خليل مصطفى أبو العيْنَيْن، **م. س.** ، 327 ← 334.

(2) علي خليل مصطفى أبو العيْنَيْن، **م. س.** ، 687.

(3) علي عثمان، **التّربية الإسلاميّة أمام التحدّيات**، 59 – 60 – 61.

بالإضافة إلى ما تقدّم لاحظنا أنّ تميّز الدّين الإسلاميّ يظهر في تَقْديمه لأسسه ضمْن الشّقّيْن النظريّ والعمليّ. ففي حين شكّل القرآن الكريم دستورًا مَكْتوبًا ونظريًّا للمسلمين، قام الرسول صلّى الله عليه وسلّم بتطبيق هذا الدستور عمليًّا أمام المجتمع الّذي عاش فيه، والّذي حافظ بدوْره على الإرث النبويّ حين حفظه للأجيال اللاحقة ضمْن ما يُعْرَف بالسّنّة النبويّة الشريفة، فحصل المسلمون بذلك على ما إن تمسّكوا به لن يضلّوا أبدًا عن طريق الإسلام.

هذا وقد عَرَضْنا في بَحْثِنا لأهمّ الاستراتيجيّات والأساليب التربويّة الّتي اعتمدها النّبيّ محمّد، صلوات الله عليه، في تربيته للصّحابة. كما فَصَّلْنا لعددٍ مِن هذه الأساليب، مع ذِكْر أهمّيّتها ودوْرها في تثبيت المفاهيم التربويّة، ومن أهمّها: تأمين بيئة تربويّة ملائمة ومحفّزة، والتعليم بالقدْوة، ومراعاة الفروق الفرديّة، واعتماد مبدأ الشورى، وغيرها من الأساليب الأخرى الّتي ما زالَت معْتَمَدة حتّى اليوم ضمن ما يُعْرَف بالأساليب التربويّة الحديثة مِن دون أن تُذكَر علاقاتها التاريخيّة بالأساليب التّربويّة النبويّة.

فضلًا عن ذلك، كان لابدّ لنا خلال البحث مِن الانتقال بيْن المجتمعات الإسلاميّة منذ العهد النبويّ حتّى اليوم، وإن كان ذلك باختصار بسبب مقتضيات البحث، لنُلاحظ عن كثب كيفيّة تطوّر التّربيّة خلال هذه الفترة من الزّمن، وهنا برزت استنتاجات عديدة يمكن تلخيص أهمّها بِعَودة عدد مِن المسلمين إلى بَعْض النزعات الجاهليّة في حياتهم بعد وفاة الرسول صلّى الله عليه وسلّم، وبخاصّة في العصر الأمويّ. وعلى الرّغم مِن أنّ الدولة الأمويّة قد حافظت على التّربيّة الإسلاميّة في معظم جوانبها، إلّا أنّ هذه التّربيّة لم تبْلغ ذروَتَها مِن التطوّر إلّا في عهد العبّاسيّين الّذين قدّموا للتّربيّة والتّعليم في الإسلام خدماتٍ كثيرة تمثّل أبرزها في تشجيع العلماء، وفَتْح الآفاق أمامهم لاكتشاف كلّ جديد في حينه، وتَوْسيع المدارس، وبناء المكتبات الضّخمة، وغيرها. غيْر أنّ الحضارة الإسلاميّة العَريقة كانت على مَوْعِدٍ مع الخطر إبّان الخلافة العثمانيّة إذ بدأت بالانحدار شيئًا فشيئً، خصوصًا بعد سيطرة الاستعمار الأجنبيّ على بلاد المسلمين. ذاك الاستعمار الّذي سعى منذ وصوله إلى تَفْريق شَمْل المسلمين، وإثارة النّعرات والفتن في صفوف أبنائهم، فضلًا عن سيطرته على مقوّمات التّربيّة وأساليبها لإدراكه أهمّيّة هذا العامل في رَسْم مستقبل أيّة أمّة مِن الأمَم والسّيطرة عليه.

وأخيرًا، لا بُدَّ لنا مِنَ الإشارة هنا إلى أنَّ للحضارة الإسلاميّة حقّ على أبنائها، يسْتوجب عليهم رَصَّ الصّفوف، والعوْدة إلى الوحدة مهْما كانت انتماءاتهم، بهدف إعادة صورة الإسلام إلى ما كانَت عليْه. وللوصول إلى الهدف المَنْشود يجدر بالتربويّين أن يُعيدوا النَّظر مَلِيًّا في البرامج التربويّة المُعْتَمَدة في المدارس والمؤسّسات التربويّة. كما يجدر بكلّ المعْنِيّين بالمجال التربويّ والإسلاميّ أن يَعْمَلوا على إعادة تَفْعيل دور المسجد كمؤسّسة تربويّة إسلاميّة فاعِلة. فَضْلًا عن السّعي الجدّيّ لإعادة إعطاء اللّغة العربيّة حقّها مِن التقدير والاهتمام.

وهُنا تجدر الإشارة إلى أنّ ما تقدّم لا ينْفي وُجود مُحاولات صادقة للنهوض بالتّربيّة بناءً على أسس الإسلام مِن جديد، إلّا أنّ هذه المحاولات والمَساعي لا تزال ضعيفة وخجولة مُقارَنَةً بالواقع المُعاش، كما أنّها تعتمد على تحرّكات فرديّة مَخْصوصة بأصحابها بدلًا مِن أن تكون مَدْعومةً بالجَماعات؛ الأمر الّذي يسْتَدْعي وقْفةً مسْتَعْجِلَةً، فكلّ مسلم اليوم مسؤول ومُؤتَمَن على ما يعيش فيه اليوم بشكل خاصّ، وعلى المستقبل الّذي يرسمه لأبناء المسلمين بشكلٍ عامّ. فأبناء الإسلام اليوم يعيشون ما يشبه الغربة عن دينهم وثقافتهم وفكْرهم إلى حدّ كبير، الأمر الّذي حوَّلهم إلى نسخات غير أصليّة عن النماذج الأجنبيّة الّتي يَرونَها ويرغَبون أن يتمثّلوا بِها، ونسخاتٍ غير أصليّة عن نماذج المجتمع الإسلاميّ الّذي يَنْتمون إليه مِن دون أن يُدْركوا في كثير مِن الأحيان قيمته وأهمّيّة المحافظة عليه لضَمان استمرارهم ضِمْن مجتمع يخطّط لمستقبلٍ واضحِ مَضْمون، بل على العكس مِن ذلك قد نرى أنّ البعض يخجل مِن لغته وانتمائه هذا في كثير مِنَ الأحيان. وفي النهاية يبقى لنا أن نذكّر بأنّ كلّ شخصٍ يجب أن يكون مسؤولًا مِن مَكانه، وضمْن إمكانيّاته حتّى تتضافر الجهود ونقطع المسيرة

خطوة بعد خطوة وُصولًا إلى الهدف الأكبر المتمثّل بإعادة إيجاد المجتمعات الإسلاميّة الأصيلة بكلّ جوانب حياتها.

قائمة المصادِر والمَراجِع

1 – أبو العيْنَيْن،علي خليل مصطفى، **فلسفة التّربيّة الإسلاميّة في القرآن الكريم**، الرياض (المدينة المنوّرة)، مكتبة إبراهيم الحلبي، الطبعة الثالثة، 1408هـ / 1988م، 400 صفحة.

2 – أمين، أحمد، **ضحى الإسلام**، القاهرة، مكتبة النهضة المصريّة، الطبعة السادسة، 1381هـ/ 1961م، [3 أجزاء].

3 – أمين، أحمد، **ظهر الإسلام**، القاهرة، مكتبة النهضة المصريّة، الطبعة الثالثة، 1382هـ / 1962م، [4 أجزاء].

4 – أمين، أحمد، **فجر الإسلام**، بيروت، دار الكتاب العربيّ، الطبعة الحادية عشر، 1399هـ / 1979م.

5 – البخاريّ، أبو عبد الله محمّد بن إسماعيل (– 256 هـ / 870 م)، **صحيح البخاريّ**، تحقيق أحمد زهوة – أحمد عناية، بيروت، دار الكتاب العربيّ، د. ط. ، 1434 هـ / 2013 م، 1728 صفحة.

6 – بدوي، يوسف؛ قاروط، محمد، **تربية الأطفال في ضوء القرآن والسّنّة**، دمشق، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1421هـ / 2001م، 482 صفحة، [جزئين].

7 – الجندي، أنور، **مَعْلَمة الإسلام**، القاهرة، دار الصَّحْوة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1410هـ / 1989م، 794 صفحة.

8 – الراميني، فوّاز فتح الله، **المعلّم الّذي نريد بين الأصالة والتجديد**، العيْن، دار الكتاب الجامعيّ، الطبعة الأولى، 1429هـ / 2009م، 417 صفحة.

9 – زيدان، جرجي، **تاريخ التمدّن الإسلاميّ**، القاهرة، مطبعة الهلال، د. ط. ، 1324هـ / 1906م، [5 أجزاء].

9 – السيّد، محمود أحمد، **معجزة الإسلام التربويّة**، الصفاة، دار البحوث العلميّة، الطبعة الثانية، 1402هـ / 1982م، 168 صفحة.

10 – الشريقي، إبراهيم، **التاريخ الإسلاميّ خلال أربعة عشر قرنًا** : منذ العهد النبويّ حتّى العصر الحاضر، د. م. ، مؤسّسة نوفل، 1391هـ / 1971م.

11 – ضيف، شوقي، **العصر الإسلاميّ**، القاهرة، دار المعارف، الطبعة السابعة، د. ت.، [سلسلة تاريخ الأدب العربيّ، رقم 2].

12 – عبد النور، فرنسيس، **التّربيّة والمناهج**، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 1398هـ / 1978م، 415 صفحة.

13 – عثمان، علي، **التّربيّة الإسلاميّة أمام التحدّيات**؛ [مؤتمر التّربيّة الإسلاميّة]، بيروت، دار المقاصد الإسلاميّة للطباعة والنشر والتوزيع، د. ط. ، 1401هـ / 1981م، 212 صفحة.

14 – كبريت، سمير محمّد، **أهداف تدريس التّربيّة الإسلاميّة وطرائق تدريسها**، بيروت، دار حدائق الحسن للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1422هـ / 2001م، 35 صفحة.

15 – المودودي، أبو الأعلى، **دَوْرُ الطلبة في بناء مستقبل العالم الإسلاميّ**، السالميّة، الاتّحاد الإسلاميّ العالميّ للمنظّمات الطلّابيّة، 1401هـ / 1981م، 43 صفحة.

16 – موسى، محمّد يوسف، **الأخلاق في الإسلام**، القاهرة، مؤسّسة المطبوعات الحديثة، د. ط.، 1380هـ / 1960م.

17 – النوويّ الدمشقيّ، أبو زكريّا يحيى بن شرف (–676هـ / 1277م) ، **رياض الصالحين**، تحقيق عصام موسى هادي، الجبيل، دار الصدّيق، الطبعة الخامسة، 1431 هـ / 2010م، 480 صفحة.

18 – الهاشميّ، عابد توفيق، **طرق تدريس التّربيّة الإسلاميّة**، القاهرة، مكتبة النهضة المصريّة، الطبعة الرابعة عشر، 1414هـ / 1993م، 508 صفحات.

سيميائيّة السّجن عند «عمر شبلي»

«مقبرة مهدّدة بالحياة»[1] أنموذجًا

رئيفه محمّد الرّزّوق

المقدّمة:

إن العلاقة بين الأدب والسّياسة علاقة معقّدة ومتشابكة وحتميّة أيضًا، إذ تمتدّ السّياسة لتشمل كلّ قضايا الإنسان وتتحكّم في احتياجاته وتوجّه اهتماماته، ويتوغّل الأدب ويرتبط بحياة الإنسان في أدقّ تفاصيلها يصوّرها ويكشف خفاياها.

وعلى الرّغم من أنّ الأديب «عمر شبلي» قد نحّى السّياسة جانبًا في «مقبرة مهدّدة بالحياة»، إلّا أنّه أضمرها في كتابه إضمارًا، فالسّياسة هي التي صنعت تجربته، وجعلته سياسيًّا وسجينًا وحالمًا بحرّيّة لم يذق طعمها إلّا وهمًا.

ويعدّ السّجن الأرضيّة التي تشدّ جزيئيّات «مقبرة مهدّدة بالحياة»، فهو كتاب ينقل تجربة مريرة عاشها «شبلي» أسيرًا في المعتقلات الإيرانيّة. والسّجن «نقطة انتقال من الخارج إلى الدّاخل، ومن العالم إلى الذّات بالنّسبة للنّزيل، بما يتضمّنه ذلك الانتقال من تحوّل في القيم والعادات وإثقال لكاهله بالإلزامات والمحظورات»[2]، فينتقل حينها الشّخص من الحياة الطّبيعيّة العاديّة إلى عالم مصنوع يخلو من أدنى أشكال الحرّيّة، ويجعل إنسانيّته على المحكّ، وعليه ينتفض الأسير لجلب طاقته الدّاخليّة لمقاومة هذا المكان، بالمحافظة على إنسانيّته المهدّدة بالتّلاشي والاختفاء بسبب هيمنة المكان، وثقل الزّمن في ظلّ هذه التّجربة. والزّنزانة هي أصعب ما في الأسر لما تحمله من عزلة للذّات الإنسانيّة عن سائر العالم، ممّا يشعر السّجين بالوحدة والانعزال القسريّ.

وسأدرس في هذا البحث صورة السّجن عند الأديب «عمر شبلي»، باعتبار هذه الصّورة من المكوّنات المهمّة للنّظام العلاميّ، فما زالت صورة السّجن تفتن القارئ وتغريه لاستكشاف مخزونها المعرفيّ وأنساقها الثّقافيّة المضمرة، المرتبطة بموضوعات التّيه والغربة والعذاب والعودة والانتماء، وغيرها من الدّلالات والأبعاد التي اكتنفها السّجن في متن النّصّ.

انطلاقًا ممّا سبق، كان لا بدّ من معالجة الإشكاليّة التّالية: كيف شكّلت صورة السّجن بأبعادها ودلالاتها علامة منمذجة لعالم «عمر شبلي» الأدبيّ؟

وما لفت انتباهي إلى صورة السّجن أنّه فضاء للتّأمّلات الشّعريّة والسّرديّة الباحثة عن معنى الوطن من خلال جدليّة الأسر والحرّيّة. فالسّجن وما يرتبط به من أشكال مكانيّة، من صور العذاب والضّياع في المجهول، يعدّ علامة على انتظار العودة لما اختزنه من آمال السّجناء وأحلامهم، الذين تغزوهم هواجس التّحرّر والرّجوع إلى الدّيار.

---

(1) صادر عن دار العودة في بيروت، ط1، 2018م.

(2) حسن بحراوي: **بنية الشّكل الرّوائيّ**. بيروت، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط1، 1990م، ص 55.

ووقع الاختيار على كتاب «مقبرة مهدّدة بالحياة» لأنّه تجربة سنين، يجول في زمن الأسْر القاحل كأجواف المقابر، ليسجّل أنّات ذات معذّبة، محت الهيكل الخارجيّ لتنقش على جدران النّفس معالم العذاب والصّمود. فغياهب زنازين الانفراديّ لم تبعد «عمر شبلي» عن الإيمان بعروبته، بالوطن، بالحرّيّة، بكرامة الإنسان؛ إيمان حفّزه على استقبال ذلك المصير الشّائك، ووهبه القدرة على تحدّي سجّانه وجلّاده، ليس بالصّبر فحسب، وإنّما بمواصلة درب الإبداع والتّأليف من عمق الزّنازين، من غرف التّجميد، في لجّ ليالٍ التحفت بالظّلام إلى أن يجود السّجّان بخيطٍ من ضوءٍ مخنوق؛ فنحت أشعاره وأفكاره أيّامًا، لا بل سنوات، على جدران الذّاكرة.

«مقبرة مهدّدة بالحياة»، عمل انبثق لينبش في الذاكرة الفرديّة والجماعيّة، ويحوّل رسوب الحدث إلى إحساس، ويشتغل على تسريد الحكايات بحثًا عن الذّات، أو رغبة في اكتشاف الآخر وعوالمه المجهولة المدهشة، بما يكتنفها من سحر وغموض. غير أنّ ما يمتاز به هذا الكتاب أنّه يوظّف السّجن تعبيرًا عن لحظات الألم والأمل، وتقلّبات الذّات بين اليأس والرّجاء، وتقريب الفرَج، والعودة إلى الأهل والأحبّة، سالمين غانمين.

وسأتّبع في هذا البحث المنهج **السّيميولوجيّ**، كونه وسيلة لإضاءة المناطق المعتمة داخل النّصّ في التّصوّر السّيميائيّ، ويستمدّ معانيه من الإيماءات التّأويليّة. والخطاب السّرديّ كغيره من الخطابات، يستند إلى السّيرورة السّيميائيّة للعلامة المتمظهرة في فعل المتواصل – الألفاظ المشكّلة اللّغة – حيث إنّ الألفاظ في التّركيب، تجرى مجرى العلامات والسّمات، لا سيّما وأنّ العلامة تستخدم بغية نقل المعلومات من أجل القول أو الإشارة إلى شيء ما. وعليه فإنّ السّيميائيّة تمنح السّرد، بُعْدًا سيميائيًّا عامًّا، يتجاوز تلك النّظرة المعهودة في الدّراسات الأدبيّة، التي ترى أنّ السّرد ذو طبيعة لفظيّة لنقل الرّسالة.

أوّلًا– ومضة في أدب السّجون

موضوع السّجون من الجوانب المهمّة التي عالجها الأدباء والشّعراء والمفكّرون، فالسّجون موغلة في تاريخ العرب، ضاربة في جذور حياتهم السّياسيّة والاجتماعيّة، وأثّرت كذلك في لغتهم وصور أدبهم؛ حيث مرّ الأدب العربيّ على اختلاف عصوره بتجربة السّجن ومرارة الاعتقال، وثمّة الكثير ممّا كتبه المبدعون العرب في الأسر، حيث أمضوا أيّامًا و شهورًا وسنين في غياهب السّجون، وخاضوا التّجربة بمرارتها وقساوتها، وجاء على ألسنتهم الكثير من الشّعر الذي وصف السّجون وصوّر أوضاعها.

تنوّعت موضوعات أدب السّجون فصارت تشكّل فيما بينها نمطًا فنّيًّا خاصًّا، ولعلّ ما يلاقيه الأديب بين تلك الجدران الباردة من ظلم وقهر وحرمان، هو السّبب في إيقاظ ملكته، فتجود قريحته الأدبيّة بأروع الكلام. «ويمكن تصنيفه على أنّه ظاهرة اجتماعيّة، ذلك أنّ أغلب موضوعاته تناولت جوانب اجتماعيّة بالدّرجة الأولى، وتحدّثت عن الذّات والإنسان والمجتمع»[1].

ويغلب على مضمون هذا الأدب ظاهرة الوصف التّفصيليّ لحياة السّجين والسّجن، ووصف للتّجربة، تلك التّجربة المريرة التي صارت جزءًا من فكر السّجين ولغته وحياته اليوميّة، إذ يصحو ليجد نفسه مسلوب الحرّيّة والإرادة، وهو إمّا متّهم بجرم هو منه براء، أو سجين من غير تهمة، فتمضي سنوات عمره من دون أن يعلم جرمه الذي كفل له المعاناة الطّويلة، ويجد السّجّان المسوّغات لإنزال أقسى أنواع

(1) سليمان جاد الله: **منابع أدب الحركة الأسيرة الوطنيّة**. غزّة، جمعيّة الأسرى والمحرّرين، ط1، 2000م، ص 24.

التّعذيب بالسّجين، تعذيب جسديّ جنبًا إلى جنب مع التّعذيب النّفسيّ، وحرمان من أبسط الحاجيّات الإنسانيّة، وسلب لأقلّ حقوق الإنسان، فينتقل السّجين من حال إلى حال أخرى مغايرة وصادمة، حياة محصورة بين أربعة جدران، مرغم فيها على العيش بطريقة مُذِلّة. من هنا جاء التّعبير الأدبيّ متنفّسًا يتيح للسّجين نقل خلجات نفسه، والغوص في تأثير الحدث على الذّات.

وكتاب «مقبرة مهدّدة بالحياة»، يُصنّف في باب أدب السّجون، ويُدرج تحت نوع «الوثيقة»، إذ يعبّر عن «التّجربة الحقيقيّة للكاتب كما عاشها بالأسماء والتّواريخ والحوادث»[1]. سكب فيه «عمر شبلي» مراحل أسره تباعًا بوجدانيّة عالية، تناول فيها تجربة جرح مفتوح، نزف حتّى غطّى أوراق الكتاب كلّها، وغلّفها بمصداقيّة منعت حبره من الجفاف أو العدوان.

ثانيًا- وصف السّجن ودلالاته في «مقبرة مهدّدة بالحياة»

تصبّ رواية «مقبرة مهدّدة بالحياة» للأديب «عمر شبلي» في مجرى أدب السّجون، وفق تجربة فنّيّة واعية، أساسها الصّدق بنوعيه: الفنّيّ والتّصويريّ. ويتجلّى وصف السّجن في الصّور التي تترجمها الرّموز اللّغويّة في الرّواية بشكل مباشر، فنجد الأديب مثلًا، يحوّل سجنه في الانفرادي إلى مقبرة مهجورة، تنسج حدود أزمنتها عنكبوت تُشاركه شقوق الزّنزانة:

«كانت زنزانتي «شماره جهارده» أشبه بقبر مهجور على باب الجنّة والجحيم، ويمرّ بقربه الأنبياء واللّصوص ولا يأبهون به، إنّه قبر رجيم، كان النّاس يأتون إلى الانفرادي، وكنت أحسّ بقدومهم من خلال حركة الأشياء في الخارج»[2].

«كنت أريد الخروج من هذا القبر المسكون بإنسان لا يختلف كثيرًا عن الموتى»[3].

وتارة يجعله مسرحًا يفرغ فيه الأشواق والأحاسيس، والحنين لأناس ومواطن تسكنه:

«وتحسّ أنّك تتجوّل في أزقّة قريتك، وتشمّ روائح طينها، وترى أناسًا كنت تقفز بين قلوبهم، ثمّ تصحو

صباحًا لترى أنّك خلف بابٍ موصد، باب سميك كالظّلام، وقاسٍ كقلوب لم يعبر الله فيها»[4].

حيث يتخلّى السّجن عن بعض سماته اللّازمة: (الضّيق)، (الرّوائح النّتنة)، (الوحشة والوحدة) ليكتسب سمات جديدة مستعارة من الأحلام.

كما أنّ وظيفة الجدران تكمن في «الحماية والاحتماء»[5]، إلّا أنّ الأديب حمّلها صفات إضافيّة، وجعلها كوّة انفتاح على المواجع والآلام، فعلى الرّغم من صغر مساحة الزّنزانة وبساطة مكوّناتها، تستمرّ في تعذيب الإنسان. فتبدو العلاقة بين الجدران والأسير معقّدة وجدليّة، تقوم على معادل

(1) نزيه أبو نضال: «السّمات الفنّيّة في رواية القمع العربيّ». **مجلّة فصول**، مصر، المجلّد 16، العدد 3، 1997م، ص 123- 124.

(2) عمر شبلي: **مقبرة مهدّدة بالحياة**. ص 209.

(3) **م. ن.**، ص 217.

(4) **عمر شبلي: مقبرة مهدّدة بالحياة**. ص 8.

(5) بدر عبد الملك: **الإنسان والجدار**. دمشق، دار المدى، ط 1، 1997م، ص 6.

موضوعيّ لصورة تقوم على جدل السّجن والحرّيّة، لتصير النّافذة المفتوحة على أمل العودة.

وهكذا نجد أنّ رمز السّجن في هذه الرواية، لا يكتفي كدالّ مدلوله الضّيق والعذاب والظّلمات، وإنّما يتشظّى إلى مدلولات فرعيّة كثيرة. حيث تلتصق بالسّجن دوالّ متعدّدة، فهو تارّة رمز للاستياء وأخرى للخوف؛ ليستحيل بعد ذلك رمزًا للتّحدّي والأمل. وفق ما يوضّحه الجدول أدناه:

السّجن رمز للاستياء	**السّجن رمز للكآبة**	**السّجن رمز للخوف**	**السّجن رمز للتّحدّي والصّمود والأمل**
السّجن قبر جهنّم المدلول المتخيّل «كانت الزنزانة قبرا تستطيع التقلب فيه ذات اليمين وذات الشمال»[1]، «وقتها تصبح كالهابط في جحيم دانتي»[2].	العزلة لسنوات طوال عن الدّنيا تسبّبت في كآبة حادّة نهشت روح الأديب بلا رحمة: «في هذا المكان بالذّات بدأت أنسحب من الواقع، وبدأت الكآبة تحتلّني عضوًا فعضوًا (...) ودخلت في نفق الأحزان إلى أجَل غير مُسمّى»[3]، «كنت أخجل من معرفة الحارس أنّي كنت أبكي، وللأمانة كان حرّاسي على امتداد سنوات الانفرادي يحترمون كآبتي»[4]، «كانت الكآبة تغلّفني من كلّ الجهات، وكان إغلاق الباب عليّ بعد عودتي من التواليت يرافقه انغلاق روحي»[5].	السّجن = الظّلام والموت نقرأ ذلك في قوله: «وأذكر أنّي شعرتُ بخوف شديد من الظّلام بعد خروجي من الأسر، واستحضرْتُ ليالي الزّنزانة المظلمة حين انقطع بي المصعد الكهربائيّ في بيروت، وكدتُ أصرخ مستحضرًا ظلموت الجُبّ (...). إنّ الظّلام أشدّ عقوبة توجّه للإنسان. إنّها أصعب من تنفيذ حكم الإعدام»[6]، «كلّما صرّ المفتاح في باب زنزانتي، كنت أتصوّر أنّ الحارس قد جلب لي ثياب الإعدام، كان الخوف قاسيًا»[7].	في السّجن يتحدّى السّجناء ظروفًا أقسى من قدرتهم على تحمّلها، ويصمدون في وجه كل المساومات والإغراءات التي كانت تهدف لإسقاطهم. ولم يكن ليغيب عنهم الأمل بالنّجاة والعودة إلى الوطن: «كان ضعفي أهمّ عناصر قوّتي، لأنّني استطعتُ أن أصمد وأن أبقى متوازنًا رغم ليالي «زير زمين»[8]، «جاع معنا وتعذّب معنا، ورفض كلّ المساومات والإغراءات التي كانت تريد إسقاطه»[9]، «شيئان لم تستطع الزّنزانة سحقهما في صدري، وهما الحلم والتّفكير بحتميّة خروجي من قبري»[10].

ثالثًا– تحوّلات دلالة السّجن

كثيرًا ما يوصلنا كُتّاب أدب السّجون إلى الوقوف على حافّة إحساس هجين، يمتزج فيه الخوف من أهوال السّجن وتعذيب السّجّان، إلى مجابهة السّجّان وتحدّي السّجن، وهكذا يجمع السّجن بين الدّلالة ونقيضها، فالبنى العميقة متعدّدة ومختلفة من سياق إلى آخر. ويتجلّى هذا الإحساس الهجين في كتاب «مقبرة مهدّدة بالحياة»، حيث يتلوّن السّجن بدلالات متباينة بوصفه نسيجًا لغويًّا دلاليًّا ساكنًا تارة (يحمل دلالة سلبيّة قوامها الخوف والذّلّ والانكسار)، ومتحرّكًا تارة أخرى (يحمل دلالة إيجابيّة قوامها التّمسّك بالإيمان واليقين بالخلاص)، متراوحًا بين الذّهنيّ المجرّد والحسّيّ الشّعوريّ، فاللّغة «كيان مستقلّ من العلاقات الباطنيّة التي يتوقّف بعضها على البعض الآخر»[1]:

«كلّ ما فيّ يثبت أنّني متهالك، كنت في حالة تثبت ذلك. وجهي كان يحمل مرارات وانطباعات العالم الانفرادي، وثيابي كانت مملوءة بروائح الحزن والقهر والانفرادي، وشعري كان يوحي بأنّه لم يتعرّف إلى مشط منذ الولادة»[2] .

«كان حزني أقوى أسلحتي في الزّنزانة، لأنّه لم يكن حزنًا ذليلًا، كان الحزن المتشبّث بالحرّيّة من طرفها المدبر»[3].

ورغم أنّ الاستعمال العاديّ للسّجن كرمز بوسعه التّمييز بين معنى ابتدائي يفضي إلى دلالة واضحة: السّجن← الغربة والمجهول والعذاب والظّلمات، فإنّ الفرق بين المعنى ومعنى المعنى ممتدّ ومفتوح على التّأويل. فالمعنى هو المادّة التي تشتقّ منها الدّلالات، إذ «لا شيء يمكن أن يقال عن المعنى قبل أن تتمّ مفصلته على شكل دلالات»[4]؛ وهذا ما يقودنا إلى ضرورة التّمييز بين المعنى ومعنى المعنى، فالمعنى إحالة مباشرة تتمّ داخل العلامة بشكل مباشر، بينما معنى المعنى هو الدّلالة التي تشير إلى السّياقات الممكنة التي تشتمل عليها العلامة:

العلامة: السّجن ← غربة وعذاب وظلمات ← رفض السّجن والظّلم + رفض الحرب وتأييد السّلام.

وبهذا شكّل السّجن رمزًا، استطاع «عمر شبلي»، من خلاله، تغليف رؤيته والسّموّ بها، فمعنى المعنى في الكتاب يتستّر خلف الرّموز؛ فالمكان (الضّيّق/ السّجن)، كان رغم ضيقه، يحمل تطلّعات الأديب وأحلامه وآماله بانتهاء الحروب. فالكلام على ضربين: «ضرب تصل منه إلى الغرض بدلالة اللّفظ وحده، وضرب آخر يدلّك اللّفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللّغة، ثمّ تجد لذلك المعنى دلالة ثانية؛ تصل بها إلى الغرض»[5].

ما يهمّنا في السّجن كعلامة تأسّست عليها معماريّة الكتاب الذي بين أيدينا، ليس تجريداته الهندسيّة التي تحيل إلى دلالات معيّنة في الواقع العامّ، بل ما يُحيل إليه من دلالات خاصّة، ومن أبعاد تمظهرت

(1) زكريّا إبراهيم: **مشكلة البنية أو أضواء على البنيويّة.** القاهرة، مكتبة مصر، لا تا، ص 77.

(2) عمر شبلي: **مقبرة مهدّدة بالحياة.** ص 224.

(3) **م. ن.**، ص 245.

(4) Algirdas Julien Greimas et Joseph Courtés: **Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage.** éd seuil, 1977, p 34.

(5) عبد القاهر الجرجاني: **دلائل الإعجاز.** القاهرة، منشورات مكتبة الخانجي، 1984م، ص 264– 265.

في تجربة شبلي الإنسانيّة، فـ «ما يستهوي النّشاط السّيميائيّ ليس المعنى المجرّد والمعطى، لأنّه مرحلة سابقة على الإنتاج، بل هو المعنى من حيث هو تحقّقات متنوّعة؛ ميزتها التّمنّع والاستعصاء على الضّبط»[1]. فأديبنا خرج من رحم القوميّة، واستطاع من خلال إبداعه وتمسّكه بأصالته أن يُحيل جدران السّجن الانفراديّ طاقة نور يسافر عبرها بين الفينة والأخرى إلى فسحات الأمل والرّجاء؛ لقد أيقن بانتصار السّلام على الحرب، فخلع اليأس من قاموسه، وأنار بإيمانه ظلمات السّجن الدّاخليّة، وحمل في ذاته قبسًا من عتمة اللّيل ليضيء به جوهره الإنسانيّ، ويحيا في الموت شرنقة حريريّة:

«كنت في اللّيل أستمتع بحرّيّتي أكثر، وأُقيم زمنًا أبعد في قصور أوهامي التي يبنيها الوهم الذي كان ناجعًا وضروريًّا ومُغذّيًا روحي في صمودها لمواجهة الانهيار المرعب. كان اللّيل يمنع مجيء الحارس حتّى الصّباح، وهذا كان يؤهّلني لارتداء وهمي الذي كان يقترب من الحقيقة لشدّة ذهولي وانشغالي بارتياد مساحاتي الدّاخليّة والإقامة فيها»[2].

يمكن القول، إنّ صورة السّجن لا تغيب عن طيّات الرّواية، وحضوره يتحوّل إلى مساءلة داخليّة، وإطلاق ما تخبّئه النّفس من صرخات موجعة في وحدته، تشكّلت عبرها الرّسالة الدّلاليّة، فمنظومة اللّغة المكانيّة الرّامزة تتوسّع في نسج حقولها من السّجن، لتستحضر أمكنة إضافيّة تشترك في بناء الصّورة الكلّيّة: «السّاحة الخارجيّة– الغرف– شماره جهار ده– زير زمين– الجحيم– القبر– الصّويري»، فـ«الرّسالة البصريّة تتشكّل باللّغة، لا من الخارج فحسب، وإنّما من الدّاخل أيضًا»[3]. وتترافق هذه الأمكنة بلغة تتّجه نحو الصّوفيّة لتشبع الصّورة بالأبعاد النّفسيّة، ففي هذه الأمكنة كلّ شيء ملتبس بالقلق والخوف والحنين، وشموليّة صورة السجن على كلّ المشهد تعزّز هذه الأبعاد التي منها يصوغ «شبلي» عبَراته الباحثة عن مكان، وما دامت صورة السّجن تحتفظ بذاكرة الحنين والشّوق، فإنّ رغبة العودة إلى الوطن ظلّت كامنة خلف هذه المشاهد البصريّة؛ لأنّ السجن رغم ارتباطه بدلالة الظّلمة والمجهول، يظلّ يحتفظ بصلة خفيّة بالوطن:

«كنت أسافر في صوته إلى مراتع طفولتي البائدة التي تحاول تحويل السراب ماء»[4]، «وفي أحلامي التي كنت أنسجها كنت أحاول أن أسرق وطنا لألبسه، ومكانا آخر أهرب إليه»[5].

وهكذا تحوّلت صورة السجن تدريجيًّا من مجرّد مشهد بصريّ وصورة تسجيليّة إلى خطاب يتفاعل مع الذّات والواقع، ليصبح محور الدّلالات، فيصبح وسيلة لاكتشاف عالم الذّات التي بها يُقيم علاقاته بالمكان:

«والغريب أنني رغم جهامة وقتامة كل ما حولي كنت أشعر بدفء داخلي بين الخوف والخوف، وبين العصف والقصف. لم أكن أدري من أين ينبع هذا الشعور، كانت نشوة صوفية تملؤني بالكون كله، ولا أستطيع نقل أحاسيسي في كلمات مهما كانت عميقة الدّلالة»[6].

(1) عبد القاهر الجرجاني: **أسرار البلاغة في علم البيان**. تحق محمّد رشيد رضا، القاهرة، دار المنار، 1372هـ، ص 33.

(2) عمر شبلي: **مقبرة مهدّدة بالحياة**. ص 178.

(3) صلاح فضل: **أساليب الشّعريّة المعاصرة**. بيروت، دار الآداب، ط 1، 1995م، ص 121.

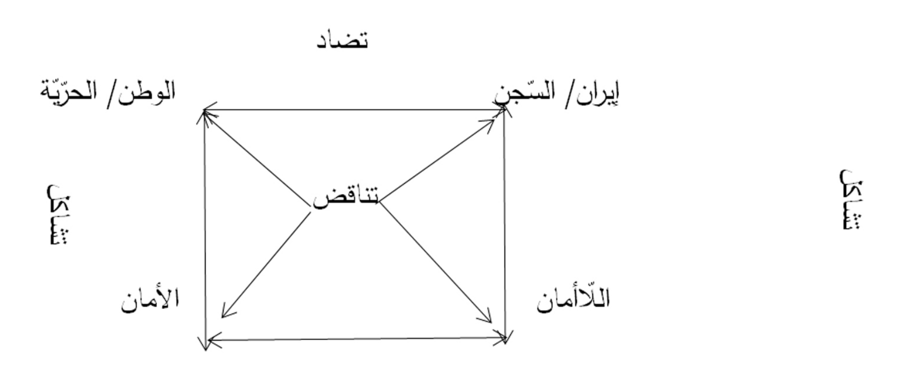
(4) عمر شبلي: **م. س.**، ص 292.

(5) **م. ن.**، ص 192.

(6) **م. ن.**، ص 266.

رابعًا– الخطاطة السّيميائيّة

من اللّاتماثل الحاصل ما بين الذّات والعالم، يتأكّد الشّعور بالاغتراب؛ ويزداد النّفور بين العالمين، العالم الدّاخليّ (الذّات) والعالم الخارجيّ (السّجن– الانفراديّ)، وتصبح العلاقة بين الدّاخل والخارج صعبة وغامضة. ويغدو السّجن/ المكان المغلق، مجالًا مفتوحًا لعذاب الذّات وانسداد الأفق أمامها، فتظلّ حبيسة لديه، لا تستطيع تجاوزه إلّا في ضفّة الحلم المأمولة. ويمكن توضيح ذلك بالتّقابلات التي تزوّدنا بها الخطاطة السّيميائيّة التّالية:



السّجن متكرّر على امتداد الأحداث، وعلى امتداد الاستغراق الزّمنيّ للسّيرة. يتكرّر لكنّه لا يتنوّع. وانطلاقة الذّات هنا، تدور في حلقة مفرغة، كلّ شيء غامض اختلط فيه الواقع بالوهم، إذ يهرب من سجن إلى أبواب الحرّيّة عبر الخواطر، فترتطم يقظته بالحلم، ثمّ ما يلبث أن يتذوّق مرارة الانتقال للمكوث في يباب اليقظة:

«كنت بخيالي التواق للاختراق أتواجد خارج الزنزانة وأنا فيها، كنت أحيانا أملك قدرة عالية على إلغاء المكان والزمان معا لشدة اللمعان والحرائق التي تسكنني». 185

فالحلم عمليّة كيماويّة، عبرها يتمّ تحويل عناصر الواقع وصهرها لتأخذ أشكالًا وصفيّة مختلفة ومتعدّدة، ولا يمكن إدراك الواقع في شموليّته إلّا من خلال الأحلام. فبين اليقظة والحلم يعلو صوت قلم مبدع متميّز، يخطّ صمت الدّموع المختبئة خلف الحكايات، يحاول أن يلاحق الواقع وهزّاته السّياسيّة والاجتماعيّة والمذهبيّة من دون أن يهمل الهاجس الفنّيّ.

ويمثّل حَدَثَ الأسر طقس العبور عند الذّات الشّبليّة الأسيرة، وهو طقس يمثّل نهاية مرحلة التّمتّع بنسائم الحرّيّة، وبداية مرحلة جديدة في زنزانات العدوّ، تخطّت بآلامها ومعاناتها حدود الزّمن، وكادت أن تكون مرحلة اللّاتراجع أو استحالة العودة إلى المرحلة الأولى، ممّا فرض التّسلّح بشجاعة ومكابدة صابرة واتّزان لمواجهة أيّ خطب محتمل:

«صعب أن تشعر أنّ قوّة خرجت منك، وأنت على حدّ المقصلة. كان لا بدّ من الاتّزان في زمن

مملوء بالاختلال»[1].

ولمّا كانت العلاقة بين السّجن والأسير ذات طبيعة توتّريّة، فإنّ الشّعور الأكثر بروزًا، هنا، هو الخيبة والانفصال، والإحساس بالعجز وهوان الذّات؛ فالإرادة مكبّلة، والحرّيّة مضطهدة؛ والخوف سيّد الموقف:

«كنت محذوف البطن والفم لأيّام بعد رحيل الآسري. كنتُ آكل قلقي وحزني بانتظار الذي يأتي ولا يأتي. و«الألم الحقيقيّ هو الذي يبقي الأشياء يقظة» كما يقول لوركا. إنّ الألم الذي لا ينام صعبٌ، وفيه يغدو الموت أكثر شهيّة من الحياة نفسها»[2].

بدا السّجن مقبرة معلّقة بخيطان الأمل، وعلى هذا الأساس، تحوّل الأديب إلى قاصّ يحكي عن وجع ذاته وذات الآخر، باحثًا عن الحرّيّة في الأفق الواسع، والسّفر بأحلامه إلى البعيد، حيث يعود ذاك الطّفل المتمسّك بأمّه ووطنه وعروبته لينعم بالأمان، علّه بذلك يصمد خلف ضباب قضبان الزّمن، الذي قضم سنوات عمره، فيما أحلام العودة إلى الوطن والأهل تشبه المستحيل.

الخاتمة:

يمكن أن نخلص إلى أنّ «مقبرة مهدّدة بالحياة» كتاب استطاع أن يقتحم عوالم عديدة، ومجاهل الحياة والنّفس البشريّة، وبذلك، قدَّم لنا معرفة عميقة بالذّات والوجود في تنوُّعاته وتشعُّباته. ويُعَدّ فضاء السّجن بإغرائه ومجهوليّته من الفضاءات الخصبة التي تَمَّ استثمارها في هذا الكتاب. بل لعلّ التّلازم بين السّجن والذّات، يقرّب الفكرة التي يسعى الأديب الشّبليّ إلى تطويرها، مستثمرًا أهمّ الدّلالات السّطحيّة والعميقة التي يمكن أن تجعل السّجن يتشكّل في خيال الإنسان برموز عديدة، ودلالات كونيّة.

«عمر شبلي» رسم زاوية معيّنة من هذا العالم متّخذًا من السّجن علامة توجّه أفكارنا، فأعاد ترتيب علاقته مع السّجن من عنوان للضّياع والظّلمة والعذاب إلى فضاء للبحث عن الذّات؛ فحضور السّجن في الكتاب يتّخذ بُعدًا رمزيًّا، يضفي على صورته ما استقرّ في الأذهان من أحداث تتعلّق بالوجه المظلم والمخيف والعاتي، ليصل من خلاله إلى بُعْد آخر ورمز مختلف؛ فأحاله إلى صورة استعاريّة تنسج الرّغبة في الحرّيّة والسّلام، تُمِدّه بالصّمود في ليالي الأسر، وتقلب الجدران الضّيّقة والقضبان الحديديّة مسرحًا لأحلام تكسر القيود وتجعله ممتلئًا بالعالم والوطن، ومفعمًا بقوّة داخليّة تستعصي على الشّرح والتّبيان.

إنّ كتاب «مقبرة مهدّدة بالحياة» عكس حالًا من حالات التّماهي بين الكاتب والسّجن، دلالةً وتأويلاً، ليعيد تشكيله فنيًّا وجماليًّا من سجلّ الذّاكرة، وصور معاناة المساجين والسّجّانين؛ فقد غَرَفَ كاتبنا من عتمات السّجن ليتوغّل في تشكيل ذاته الإبداعيّة ورؤيته، ووعيه المبكّر بالعالم. وهكذا يتوجّه السّجن كعلامة سيميائيّة من الذّات إلى العناصر الأخرى (عالم الواقع/ عالم الخيال) شاقًّا طريقه، حائكًا علاقات متنوّعة، قائمة على الجدل بين الذّات وجميع هذه العناصر، فالذّات هي الينبوع الأوّل للإبداع. لذا يمكن القول، إنّ السّجن كان علامة منمذجة لكتاب «مقبرة مهدّدة بالحياة»، فكلماته مبلّلة برموزه.

(1) عمر شبلي: **مقبرة مهدّدة بالحياة.** ص 36.

(2) م. ن.، ص 376.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم (زكريّا): **مشكلة البنية أو أضواء على البنيويّة**. القاهرة، مكتبة مصر، لا تا.
- أبو نضال (نزيه): «السّمات الفنّيّة في رواية القمع العربيّ». **مجلّة فصول**، مصر، المجلّد 16، العدد 3، 1997م.
- بحراوي (حسن): **بنية الشّكل الرّوائيّ**. بيروت، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط1، 1990م.
- جاد الله (سليمان): **منابع أدب الحركة الأسيرة الوطنيّة**. غزّة، جمعيّة الأسرى والمحرّرين، ط1، 2000م.
- الجرجاني (عبد القاهر): **دلائل الإعجاز**. القاهرة، منشورات مكتبة الخانجي، 1984م.
- الجرجاني (عبد القاهر): **أسرار البلاغة في علم البيان**. تحق محمّد رشيد رضا، القاهرة، دار المنار، 1372هـ.
- شبلي (عمر): **مقبرة مهدّدة بالحياة**. بيروت، دار العودة، ط1، 2018م.
- عبد الملك (بدر): **الإنسان والجدار**. دمشق، دار المدى، ط 1، 1997م.
- فضل (صلاح): **أساليب الشّعريّة المعاصرةَ**. بيروت، دار الآداب، ط 1، 1995م.

Greimas (Algirdas Julien) et (Courtés) Joseph: Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage. éd seuil, 1977

الحركة المسرحيّة في لبنان

منذ بداياتها وخلال القرن العشرين

أحلام يوسف عُوّاد[1]

قد يكون من المفيد، أحيانًا، دراسة «التّربة» الفعليّة التّي نبت فيها عمل المؤلّف المسرحيّ.[2] فلا يمكن النّظر إلى الفنّ والأدب من دون معرفة الشّروط الاجتماعيّة والتّاريخيّة لعصرهما.[3] ولا ننسَ أنّ الانتماء إلى مجتمع معيّن ذي سلوك وتصرّفات تغاير سلوك شعب آخر، نتيجة البيئة ومسالك الحياة لتلك البيئة، فالواجب دراسة هذه البيئة...[4] والأدب بدوره، يستلهم على الدّوام الإنجازات والتّطوّر، إذ إنّ الأديب على صلة وثيقة بالحياة والواقع، وليس ببعيد عن التّغييرات الطّارئة على الحياة والواقع.[5] لذلك لم يكن كُتّاب المسرح، من أدباء وشعراء، ببعيدين عن هذه الأمور. وقد صوّروا هواجسهم ورفضهم وانتقاداتهم في مجموعة كبيرة من المسرحيّات.[6]

وهنا عرض لمسار الحركة المسرحيّة في لبنان، وتطوّرها، منذ انطلاقته في منتصف القرن التّاسع عشر، وخلال القرن العشرين. وذلك بغية فهم الإطار الاجتماعيّ والتّاريخيّ والثّقافيّ وارتباطه بالفنّ المسرحيّ. وفي محاولة نقديّة، للبحث عن مدى انعكاس الواقع الاجتماعيّ اللّبنانيّ في ما أنتجه الأدباء – المسرحيّون اللّبنانيّون، والكشف عن تمايز هذا الحضور، في نتاجهم المسرحيّ. فعلى ما يبدو، إنّ الرّوابط القائمة بين المسرح والتّحوّلات الاجتماعيّة كانت ظاهرة بوضوح في الإبداعات الفنّيّة والأدبيّة على السّاحة اللّبنانيّة، وخلقت مناخًا عامًّا جليًّا في الآثار الفنّيّة، وخصوصًا المسرحيّة. وهذا السّرد التّاريخيّ لا يهمّ إلّا بمقدار قدرته على الإسقاط الذّاتيّ لجوهر القضايا المطروحة، الأمر الذّي يتيح معرفة مدى ارتباط المسرح اللّبنانيّ بإنسانه، في خضمّ الواقع. ويُظهر من ثمّ، غنى المسرح اللّبنانيّ بالمواضيع الإنسانيّة الجوهريّة والعميقة.

أوّلًا: في المسرح العربيّ:

يشير أغلب دارسي المسرح العربيّ، ومؤرّخيه، إلى بدايته الحديثة في منتصف القرن التّاسع عشر، وهذه البداية تعني بالضّرورة المسرح، حسب تعريف الدّراما الغربيّة.[7] فالعرب لم يعرفوا المسرح فنًّا متكاملًا حتّى ذلك الوقت. وقد صنّف محمّد كريّم الآراء المختلفة في هذا الموضوع، إلى فريقين. قال

(1) طالبة دكتوراه لغة عربيّة، سنة رابعة.

(2) هارولد كليرمان، حول الإخراج المسرحيّ، ترجمة ممدوح عدوان، دار دمشق للطّباعة والصّحافة والنّشر، ط1، 1988، ص 47.

(3) محمّد شفيق شيّا، في الأدب الفلسفيّ، مجد المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط1، 2009، ص 72.

(4) هند قوّاص، المسرح في مجال الأدب وعلم النّفس، دار الكتاب اللّبنانيّ، بيروت، 1982،ص 47 – 48.

(5) محمّد شفيق شيّا، في الأدب الفلسفيّ، ص 100.

(6) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، شركة الطّبع والنّشر اللّبنانيّة، ط1، 2002، ص 374.

(7) عبدالله أبو هيف، المسرح العربيّ المعاصر، قضايا وتجارب، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، 2002، ص 14.

الفريق الأوّل بأنّ العرب عرفوا المسرح وهو مسرح خاصّ بهم وليس بالضّرورة مسرحًا مشابهًا للمسرح الأوروبيّ.[1] أمّا الفريق الثّاني، فيمثّله أصحاب الرّأي المخالف للفريق الأوّل، ويأتي في طليعة هؤلاء عميد الأدب العرب الدّكتور طه حسين، يؤيّده توفيق الحكيم، ويشاركهما الموقف ذاته، الأديب والمؤلّف المسرحيّ محمّد تيمور. وهم يقرّرون أنّ العرب لم يعرفوا المسرح فَخَلا تراثهم من الأدب المسرحيّ.[2] وهذا ما أكّده المستشرق رينان في تعليقه: «إنّ العرب لم يعرفوا التّنوّع في إنشائهم الأدبيّ، وانحصر هذا الأدب في نطاق الأمثال والشّعر الغنائيّ من دون أن يغادره إلى آفاق القصّة والملحمة والمسرحيّة».[3]

بينما يخلص الأستاذ كريّم إلى أنّه يميل إلى الاعتقاد بأنّ ما عرفه العرب أو مارسوه من بعض الطّقوس أو المحاكاة أو التّقليد إنْ هي إلّا أمور فطريّة عرفتها ومارستها جميع شعوب العالم، حتّى البدائيّة منها، علمًا أنّ ما حواه تراث العرب، الأدبيّ، والشّعريّ، والدّينيّ يحمل في جوهره، بذارًا صالحة لأعمال دراميّة وأسطوريّة وملحميّة وفكاهيّة، وغير ذلك من ألوان الأدب المسرحيّ.[4] ويكشف عن وجود نواة طيّبة لأعمال دراميّة لا تقلّ روعة وجمالًا عمّا قدّمه الأدب العالميّ من إبداع، وذلك في: رسالة الغفران للمعرّي، وفي سِيرِ عنترة وأبي زيد الهلالي والزّير سالم، وفي قصّة علي الزّيبق، وألف ليلة وليلة، ومقامات بديع الزّمان، والحريري، وبعض مؤلّفات الجاحظ، وأبي حيان التّوحيدي، وغيرها الكثير ممّا أنتجته القرائح العربيّة،[5] مثل قصّة المتوكّل والسّمّاجة... من باب التّقليد.[6]

ويلتقي هذا الرّأي مع رأي فاروق خورشيد، في دراسته عن السّيرة الشّعبيّة، أنّها كانت – دراميًّا – هي البديل للوجود المسرحيّ في الأدب العربيّ، وحلّت محلّه في مرحلة التّطوّر من الأدب الغنائيّ القديم إلى الأدب الدّراميّ المثقل بالتّجربة الإنسانيّة، والمحمّل بالزّخم التّاريخيّ، والمعبّر عن الصّراع الإنسانيّ بعيدًا عن مواجهة القدر.[7] فقد رفض العرب فكرة التّجسيد الدّراميّ درءًا للشّبهات التّي قد تثيرها التّراجيديا، والتّي تتصادم بصورة مباشرة مع المفاهيم الإسلاميّة حول القدر، والمصير الإنسانيّ.[8] إذ رأى بعض الباحثين في المسرح العربيّ أنّ عدم ظهور الفنّ الدّراميّ في التّراث العربيّ، إنّما يرجع بالدّرجة الأولى، إلى غياب إمكانيّة الحوار الدّراميّ بالذّات عن سماء الإبداع القوليّ العربيّ، الزّاخرة بألوان النّتاجات الشّعريّة والنّثريّة الرّائعة، والقائمة كلّها على أساس المبدإ المونولوجيّ، أي على الصّوت المنفرد، النّاقل (عن وعن ... الخ)، ومن ثمّ على النّزعة الذّاتيّة والوصفيّة.[9]

ومن المعروف أنّ القسم الكبير من التّراث الشّرقيّ جاء سمعيًّا،[10] لكن أجمع الباحثون على أنّ

(1) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 28.

(2) المرجع نفسه، ص 30 – 31. (نقلاً عن طه حسين، مجلّة المجلّة، القاهرة، عدد 111، السّنة العاشرة، مارس / آذار 1966.)

(3) المرجع نفسه، ص 33.

(4) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 36.

(5) المرجع نفسه، ص 12.

(6) المرجع نفسه، ص 35.

(7) فاروق خورشيد، السّيرة الشّعبيّة، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر، لونجمان، (مكتبة لبنان ناشرون)، ط1، 1994، ص 43.

(8) صالح سعد، الأنا – الآخر، عصر المعرفة، مطابع السّياسة، الكويت، 2001، ص 209.

(9) المرجع نفسه، ص 208.

(10) المسرح اللّبنانيّ مشاكل وآفاق، حلقة دراسيّة، إعداد وطفاء حمادة، نيسان 1993، النّادي الثّقافيّ العربيّ، ص 65.

العرب لم يعرفوا من فنّ الفرجة التّشخيصيّة سوى «خيال الظّلّ»، وهذا الفنّ هو الأقرب إلى المسرح،[1] و»القراقوز» و»صندوق الفرجة». أمّا الفنّ الشّعبيّ الآخر الذّي عرفه العرب في عصورهم المتقدّمة، والذّي يقف على حدود التّمثيل، فهو فنّ الرّاوي أو «الحكواتي» الذّي يروي لجمهور من المستمعين حكاية، هي سيرة أحد أبطال التّاريخ العربيّ: (مثل الظّاهر بيبرس، وعنترة، وسيف بن ذي يزن...) يختلط فيها الواقع بالخيال، يرويها متسلسلة على حلقات، وفي كلّ حلقة تمهيد وعقدة ومن ثمّ النّهاية أو الحلّ المعلّق.[2] فكان هذا الفنّ هو التّعبير الأوّليّ للشّكل المسرحيّ، من حيث تجسيد الأحداث الرّوائيّة عبر شخص الحكواتي، وحضوره البارز أمام جمهوره، والنّبرة الخاصّة في السّرد التّي كانت تصل في أفضل حال، إلى تعدّديّة نبرات تلائم شخصيّات أبطال القصّة.[3] بينما كان خيال الظّلّ والقرقوز في درجة متطوّرة. وقد انتشر فنّ الدّمى انتشارًا كبيرًا في العالم العربيّ خاصّة في مصر ولبنان وسوريا بدءًا من العام 1820.[4]

لكن لم تعرف الدّيار العربيّة المسرح بمعناه الشّامل إلّا سنة 1847 على يد الرّائد اللّبنانيّ مارون النّقّاش (1817 – 1855)،[5] فبعد عودته من أوروبا، قدّم مارون النّقّاش عام 1847، في منزله ببيروت، أوّل مسرحيّة له، ألقى في افتتاحها أمام جمهوره، خطبة لخّص فيها مفهومه للمسرح، والرّسالة التّي يجب أن يؤدّيها هذا الفنّ بما يمكن حسبانه أوّل «منيفستو مسرحيّ عربيّ»... وعلى أساس هذه الخطبة سار المسرح العربيّ مدّة تقارب قرنًا من الزّمن، أو بالأحرى بقي متأثّرًا بها، طوال هذه المدّة، وجاء التّحرّر من مبادئها تدريجًا حتّى تغيّرت كلّ مفاهيمها تقريبًا، في أواسط القرن العشرين، بفعل تطوّر مفهوم المسرح في العالم ونتيجة التّيّارات والمدارس والمذاهب الفنّيّة والأدبيّة بشكل عامّ، والمسرحيّة بشكل خاصّ، الوافدة إلينا من الغرب. [6]

فكيف تشكّل واقع المسرح اللّبنانيّ إذًا، وما كانت الأرضيّة التّي سار عليها، والظّروف المجاورة لتلك الحقبة ولما أتى بعدها؟ وما المواضيع الرّئيسة التّي نادى بها، جوهرًا وأسلوبًا؟

- **المسرح اللّبناني: انطلاقتُه:**

«... بهذه المراسح[7] تُكشَف عيوبُ البشر فيتأدّب النّبيهُ ويكونُ منها على حذر. وعدا اكتسابهم منها التّأدّب ورشفهم رضاب النّصائح والتّمدّن والتّهذيب، فإنّهم في الوقت ذاته يتعلّمون ألفاظًا فصيحة،

(1) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 37.

(2) المرجع نفسه، ص 39- 40.

(3) عصام محفوظ، سيناريو المسرح العربيّ في مئة عام، دار نلسن، بيروت، ط1، 2018، ص 7.

(4) المرجع نفسه، ص 8.
ويتميّز «القراقوز» عن «خيال الظلّ» بأنّ الأخير يعرض الدّمى عبر ظلالها على شاشة. بينما يعتمد القراقوز في إظهار هذه الدّمى للعين كما هي. (المرجع نفسه، ص 7)

(5) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 44.

(6) المرجع نفسه، ص 46.

(7) المرسح: هو المصطلح الذّي استحدثه مارون النّقّاش تسميةً للفنّ الجديد الذّي اقتبسه عن المسرحَيْن الإيطاليّ والفرنسيّ. والمصطلح يسمّي الفنّ المسرحيّ كما يسمّي مكان اللّعب المسرحيّ. ظلّ مصطلح مرسح معتمدًا حتّى عام 1870. (وكان الشّاعر سعيد عقل يعتمد مصطلح مرسح. (نقلًا عن: خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، لجنة النّاشر العربيّ، 1988، ص 36.) (كذلك الشّاعر موريس عُوّاد طوال الوقت.)

ويغتنمون معاني رجيحة...»[1] «ثمّ يتنعّمون بالرّياضة الجسديّة واستماع الآلات الموسيقيّة ويتعلّمون إن أرادوا، مقامات الألحان وفنّ الفنّانين النّدمان، ويربحون معرفة الإشارات الفعّالة وإظهار الأمارات العمّالة، ويتمتّعون بالنّظّارات المعجبة والتّشكيلات المطربة، ويتلذّذون بالفصول المضحكة المفرحة والوقايع المسرّة المبهجة ثم يتفقّهون بالأمور العالميّة والحوادث المدنيّة ويتخرّجون في علم السّلوك».[2] (خطبة مارون النّقّاش)

وُلد المسرح اللّبنانيّ والمسرح العربيّ إجمالًا، في حقل الأفكار، ولم يتحدّر من الطّقوس أو يطلع من ساحة الاحتفالات الشّعبيّة التّقليديّة،[3] على يد الرّائد مارون بن الياس بن ميخائيل نقّاش... في أوائل سنة 1848،[4] وقد فرض النّقّاش شكل المسرح الغربيّ ومضامينه. وكانت جهوده منصبّة على إدخال هذا الفنّ الباعث على التّمدّن والإصلاح إلى مجتمعه، وعلى تقريبه من العاميّة، توخّيًا للفائدة.[5]

بهذا المفهوم الأخلاقيّ لرسالة المسرح، استنّ مارون سُنّة أخذها عنه كلّ من جاء بعده، وسار على نهجه وخطاه، حتّى ولادة النّهضة المسرحيّة الحديثة، أي في منتصف القرن العشرين.[6] وقد نهضت به فئة جديدة أخذت تتميّز من الفئات الثّقافيّة التّي كانت سائدة، وتنمو لديها رؤية مختلفة، ومراجع تعدّديّة، وتطلّعات نحو التّغيير. فنشأت حيّزات جديدة للّقاء والتّفاعل،[7] واحتفظ المسرح اللّبنانيّ باستمرار، بهُويّته الثّقافيّة الإصلاحيّة.[8]

ولا بدّ للباحث المنصف من أن يعترف للّبنانيّين، ليس بفضل الرّيادة في حقل المسرح فحسب، بل وفي نشر فكرة المسرح العربيّ وتعميمه والتّعريف به والتّرويج له، في بعض الأقطار العربيّة، من خلال ما كتبوه أو ترجموه او اقتبسوه.[9] وبرز منهم على صعيد التّأليف والتّرجمة، مجموعة من الأدباء والشّعراء أثْروا الحياة المسرحيّة بمجموعة من المسرحيّات العربيّة والأجنبيّة، نذكر منهم على سبيل المثال: نجيب الحدّاد، الياس فيّاض، فرح أنطون، أديب اسحق، عمر فاخوري، خليل مطران، الياس أبو شبكة، وغيرهم.[10]

---

(1) عصام محفوظ، سيناريو المسرح العربيّ في مئة عام، مرجع سابق، ص 29.

(2) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 416.

(3) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960- 1975)، ص 13.

(4) المرجع نفسه، ص 21.

(5) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 49 – 48.

(6) سليم النّقّاش، فوائد الرّوايات أو التّياترات، مجلّة الجنان، عام 1875، ص 521.

(7) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960- 1975)، مرجع سابق، ص 13.

(8) كتبت مجلة «المحبّة» سنة 1899 معيدة التّذكير بمنافع الرّوايات: «...وأمرُ الرّوايات هذه الأيّام من أهمّ المسائل التّي يجب الانتباه إليها والسّعي في إحيائها. لأنّ التّمثيل إذا كان مستوفيًا شروط الآداب، جامعًا لكلّ قواعد التّهذيب، من أنجح وسائل الإصلاح والتّعليم وأقرب الطّرائق لنشر المبادئ القويمة بين عامة الشّعب... وهو بتأثيره الدّاخليّ في النّفس، جمع بين اللّذّة والفائدة... والتّمثيل أيضًا من أقوى العوامل على إحياء معالم اللّغة ونشر رايتها، لأنّها به تكتسب بهاء جديدًا وتألفها الأذن فترتاح إلى سمعها ويبين كلّما حوته من طلاوة اللّفظ وفخامة التّركيب ورشاقة المعاني». (المحبّة، عدد 40، السّنة الأولى 1899، ص 625 – 626.(نقلًا عن: نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 416- 417.)

(9) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 281.

(10) المرجع نفسه، ص 207.

• وقد مرّت حركة المسرح في لبنان بخمس مراحل:

1 – المحاولات الأولى – مارون النّقّاش.

2 – التّرجمات والتّعريب.

3 – مرحلة بعث التّاريخ الوطنيّ العربيّ: كثرت المسرحيّات التّي تتّخذ موضوعاتها من التّاريخ العربيّ، عبر استخدام فنّ المسرح أداة لبعث الرّوح الوطنيّة والقوميّة، وتعميق الشّعور الدّينيّ، والاعتداد بالسّلف الصّالح، وتوجيه النّاس إلى المُثل العُليا والبطولات.

4 – مرحلة الواقعيّة الاجتماعيّة: وقد وصلت موجتها إلى لبنان من وراء المحيط الأطلسيّ مظهرًا من مظاهر حركة أدبيّة نشطة هي حركة أدباء المهجر في أمريكا... فكتب جبران مسرحيّة «إرم ذات العماد»، وكتب ميخائيل نعيمة: «الآباء والبنون».[1]

5 – مرحلة المسرح الحديث، وما بعده.

6 – وبناء على ما تقدّم،[2] فإنّ المراحل التّي عايشها المسرح اللّبنانيّ الحديث، حتّى مطلع الحرب العالميّة الثّانية، هي خمس محطّات، وهي على الشّكل الآتي:

1 – المحاولات الأولى – مارون النقّاش:[3] (1848):

قرّر النّقّاش أن يقدّم إلى جمهوره من فنون العرض ما هو أقرب وأحبّ إلى نفسه، فعرضَ نوعًا من الأوبريت التّي تتضمّن الغناء وهو الفنّ المحبّب لدى الجمهور، ضمن إطار من التّمثيل الفكاهيّ، وهو ما ترتاح إليه نفوس المشاهدين.[4] وكان السّبّاق في تبنّي لغة مسرحيّة سهلة قريبة من الفهم...[5] فلم تستهوه فكرة المسرح بحسبانه أداة تسلية وترفيه، بل راقت له لأنّه أدرك بوعيه، إمكانيّة هذه الوسيلة وفعاليّتها في التّأثير، وأنّه، بوساطة المسرح، الذّي ظاهرُه التّسلية والتّرفيه، يستطيع أن يصلح وأن يوقظ ويطوّر.[6] ولعلّ هذا ما عنته الأديبة والنّاقدة خالدة سعيد عندما قالت أنّ النّقّاش شخصيّة نهضويّة، وهو عندما قدّم مسرحيّة البخيل (عبارة عن مبادرة شخصيّة فرديّة) إنّما كان يعبّر عن القصد الواعي للمجازفة والاستباق، وتأسيس فنّ جديد إسهامًا في النّهوض والتّقدّم.[7] وهو بذلك، يفتتح بوعي وتصميم، مشروعًا تاريخيًّا. ولا مناص من لفت النّظر إلى أنّ مسرحيّة «البخيل» لم تكن اقتباسًا لمسرحيّة

---

(1) علي الرّاعي، المسرح في الوطن العربيّ، عصر المعرفة، الكويت، 1980، ص 222 – 223.

(2) عبد اللّطيف شرارة «المسرح اللّبنانيّ الحديث» المنشور في مجلّة الآداب، عدد كانون ثان، 1957، خاصّ بالمسرح. (نقلًا عن: محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 8)

(3) وُلد مارون النّقّاش في صيدا في 9 شباط سنة 1817. وفي سنة 1825 غادر أبوه صيدا إلى بيروت حرصًا على ازدهار تجارته. كان مارون مربوع القامة، أسمر اللّون، أسود الشّعر والعينيْن... في سنّ الثّامنة عشرة تعلّق بنَظم الشّعر، حتّى فاق أقرانه، إذ إنّ شعره كان صلبًا سهلًا، مع خلوّه من الرّكاكة. وكان مولعًا بدراسة اللّغات، فتعلّم التّركيّة والإيطاليّة والفرنسيّة. (نقلًا عن: عصام محفوظ، سيناريو المسرح العربيّ في مئة عام، مرجع سابق، ص 14)

(4) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 49.

(5) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 271.

(6) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 53.

(7) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، تجارب وأبعاد، مهرجانات بعلبك الدّوليّة، 1998. ص 21.

«البخيل» لموليير كما هو معروف، بل إنّه خلق أوبريتًا مختلفة تمامًا، فاتحة للمسرح الغنائيّ العربيّ، كان تركيبها مزيجًا من الثّقافتين الإفرنجيّة والعربيّة، النّموذج الذّي ظلّ داخلًا في معظم الإنتاج المسرحيّ اللّبنانيّ العربيّ طوال نصف قرن.[1] وبناء عليه، إنّ رائد المسرح العربيّ هو في الأصل رائد الأوبرا... بادئًا بالأوبرا – بوفّا، في مسرحيّة «البخيل» الغنائيّة (1847).[2] فقد ساح في بلاد إيطاليا، ولمّا اطّلع على مراسح الأوروبّيّين المعروفة بالتّيّارات، أعجبته هذه المراسح لِما تضمّنته من النّصائح والإرشادات... وبرجوعه إلى بيروت علّم بعض الشّبّان أصحابه، وفي أوائل 1847 قدّم في بيته رواية موسيقيّة معروفة برواية البخيل... وبالنّتيجة هو أوّل مبدع لهذا الفنّ باللّسان العربيّ...[3]

كما أنّ مسرحيّته الثّانية «أبو الحسن» المستقاة من «ألف ليلة وليلة» كانت فاتحة الخطّ الثّاني من النّتاج المسرحيّ العربيّ المتأثّر بالتّراث، يستوحي ما يلائم أيضًا ذوق العصر.[4] ثمّ تطوّر النّقّاش شكليًّا من الأوبريت إلى الملهاة الغنائيّة التّي تجمع بين الحوار والغناء، إلى النّثر الصّرف في مسرحيّته الأخيرة «الحسود السّليط» فكانت فاتحة الخطّ الثّالث، وهي الكوميديا الواقعيّة في مفهوم ذلك العصر.[5] وتيمّنًا بتجربة مارون النّقّاش، ظلّت المسرحيّة اللّبنانيّة من بعده تستعين بهذه العناصر سنوات طويلة، وسرى الاعتقاد بأنّ الموسيقى وما قد يرافقها من غناء وعزف هي لوازم ثابتة في العروض المسرحيّة.[6]

أمّا من النّاحية الأخلاقيّة، فيبدو أنّ مارون النّقّاش خشيَ منذ البداية، أن يسيء اللّبنانيّون فهمه، ويحسبوا الفنّ الذّي يحمله إليهم، أي المسرح، فنًّا مضرًّا بالأخلاق العامّة.[7] وأدرك أنّه رائد مغامرة فذّة، فعبّر عنها في «الخطبة التّي تلاها عند تقدمة أوّل رواية له، «البخيل»، في شهر شباط سنة 1947»،[8] قال:

«... على أنّني عند مروري بالأقطار الأوروباويّة وسلوكي بالأمصار الإفرنجيّة قد عاينت عندهم فيما بين الوسايط والمنافع التّي من شأنها تهذيب الطّبايع، مراسح يلعبون بها ألعابًا غريبة ويقصّون فيها قصصًا عجيبة، فيُرى بهذه الحكايات التّي يشيرون إليها والرّوايات التّي يتشكّلون بها ويعتمدون عليها، من ظاهرها مجاز ومزاح وباطنها حقيقة وإصلاح، حتّى إنّها تجذب بحكمتها الملوك من أعلى أسرّتهم، فيأتونها ويفوزون بحسن سياستهم ومسرّتهم.»[9]

واستنادًا إلى ما تقدّم، إنّ ما لا شكّ فيه، أنّ المسرح اللّبنانيّ قد رسم فعلًا، منذ انطلاقته، حركتين لإنتاج واسع في المعاني والمعايير الجديدة، أحدثتا كلّ بدورها، وضمن موقعها وشروطها، تغييرًا في

---

(1) عصام محفوظ، سيناريو المسرح العربيّ في مئة عام، مرجع سابق، ص 13: ولا علاقة لمسرحيّة النّقّاش ببخيل موليير إلّا بالاسم والجوّ المسرحيّ العامّ، وبطريقة تركيب الشّخصيّات حسب الأسلوب الموليري. (المرجع نفسه، ص 17)

(2) أنطوان معلوف، مارون نقّاش إشكاليّة الأوبرا في نشأة المسرحيّة العربيّة، الهيئة العربيّة للمسرح، بيروت، ط1، 2011، ص 13.

(3) المرجع نفسه، ص 8.

(4) عصام محفوظ، سيناريو المسرح العربيّ في مئة عام، ص 34.

(5) المرجع نفسه.

(6) نبيل أبو مراد، الأخوان رحباني الحياة والمسرح، مطبعة دكّاش عمشيت، 2010، ص 65.

(7) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 416.

(8) أنطوان معلوف، مارون نقّاش إشكاليّة الأوبرا في نشأة المسرحيّة العربيّة، ص 12.

(9) نقولا النّقّاش، أرزة لبنان، المطبعة العموميّة، بيروت 1869، ص 15.

النّظر إلى التّاريخ، بل قراءة انتقائيّة للتّاريخ، وتغيّرًا في النّظر إلى مقوّمات الهُويّة الثّقافيّة، وتصوّرًا جديدًا للمستقبل. وكلّ منهما شكّلت صياغة ليوتوپيا أو مشروع حضاريّ طموح... الحركة الأولى استلهمت عهدًا ذهبيًّا بدا لها الماضي موطنَه، والثّانية نظرت إلى التّاريخ حركة متصاعدة في اتّجاه المستقبل.[1]

فقد كان هناك جملة من الموضوعات الكبرى التّي شكّلت مَعينًا أدبيًّا وتاريخيًّا أساسيًّا للمؤلّفين، يستوحون منها قصص مسرحيّاتهم. منها ما هو من التّاريخ العربيّ القديم والحديث. ومنها ما هو من التّاريخ اللّبنانيّ، بما في ذلك حقبة الوجود العثمانيّ في لبنان، وما رافق هذا الوجود من مظالم وأهوال. كما إنّهم لجأوا إلى المنابع الدّينيّة الموجودة في التّوراة، والأناجيل، وسِير القديسين، ورجال الدّين، ليضعوا حولها، أيضًا، مجموعة من المسرحيّات. وشكّل المجتمع اللّبنانيّ، بقضاياه المتنوّعة، مادّة مهمّة لاستخراج القصص المسرحيّة الهادفة.[2]

هكذا، فإنّه ومع بزوغ فجر المسرح العربيّ، منذ منتصف القرن التّاسع عشر، ومن ثمّ هجرة المسرحيّين اللّبنانيّين إلى مصر، ابتداء من عام 1875، وتأليفهم فرقًا، طافوا بها في بلدان عربيّة، لاقى المسرح نجاحًا كبيرًا.[3] وبدأ يستقطب الشّعراء والأدباء لإملاء تجاربهم في مضماره، ولم يجدوا بدًّا من استيحاء الماضي العربيّ في وجهه المشرق، فراحوا يُبرزون مآثر العظماء فيه من قوّاد عسكريّين وحكّام عادلين وأبطال ذوي مناقبيّة أخلاقيّة عاليّة.[4]

ووُضعت مسرحيّات أُخر حملت في طيّاتها قصص حبّ، شأن الموضوع الرّئيس، تارّة، والآخر الثّانويّ، بحيث كان يؤخذ الموضوع من جانبه الاجتماعيّ، فيما يعنيه الحبّ من علاقة سامية بين الحبيبين، ووجوب الدّفاع عنه أمام مغريات الخيانة والمال.[5] فالعرب ميّالون إلى الحالات العاطفيّة، وأدبهم مملوء أشعارًا غزليّة وعواطف مشبوبة. ولديهم قصص شهيرة تجمع بين عاشقَيْن، منها: «قيس وليلى» و «جميل وبثينة». حتّى أنّ قصّة عنترة تقوم على محور غراميّ بينه وبين عبلة.[6]

مال مؤلّفو المسرح اللّبنانيّون إلى انتقاء موضوعات عاطفيّة، ووضعوها في قالب مسرحيّ شعريّ، لا تهتُّك فيه ولا مُجون، بل إعلاء لشأن الحبّ نموذجًا راقيًا لجانب من العلاقات الإنسانيّة الرّوحيّة. وهم في اختيارهم هذا كانوا يُدركون أنّ مثل هذه الموضوعات تلقى قبولًا ورضًى لدى النّاس، شرط أن تزوَّد بقدر كاف من الأخلاقيّات والمناقب، يرضى عنها الكاتب والمتفرّج، بحكم انتماء الاثنين إلى بيئة اجتماعيّة، كانت في الأساس، وليدة مجتمع ريفيّ تقليديّ، كان لا يزال يمتلك مجموعة من القيم التّي لا تتزعزع حيال القضايا الإنسانيّة الكبرى، والتّي رفض التّنازل عنها بسهولة، وظلّ يدافع عنها بشراسة أمام هجوم المدينة وأساليب التّفكير الجديدة في العلاقات الاجتماعيّة والاقتصاديّة.[7]

(1) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 13 – 14.

(2) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 319.

(3) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، ص 23.

(4) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 320.

(5) المرجع نفسه، ص 338.

(6) المرجع نفسه، ص 337.

(7) المرجع نفسه.

كما أنّ العثمانيّين ظلّوا يهيمنون على لبنان والمنطقة لأكثر من أربعة قرون. وقد اتّسم حكمهم، كما هو معروف، بالجور والتّسلّط والأحكام القاسية. وعانى اللّبنانيّون من ذلك الأمرّين. هذه الحالة التّاريخيّة كانت موضوعًا ومنهلًا ثرًّا للعديد من الأُدباء والشّعراء اللّبنانيّين الذّين تباروا في وصف المآثر العثمانيّة نثرًا وشعرًا، كما في الصّحافة والمسرح...[1]

وثلاثة عناصر كانت تجذب جمهور تلك الفترة: الفكاهة، الغناء والشّعر. فاختار النّقّاش لذلك «الأوبريت»، الإطار الأفضل الذّي عرفه في إيطاليا.[2] لذلك، كانت المسرحيّات اللّبنانيّة الأولى منظومة ومغنّاة... لكن مع ترسّخ النّوع المسرحيّ، والالتفات إلى الشّروط الدّراميّة البنائيّة، فإنّ النّصّ المسرحيّ سوف يندفع في اتّجاه النّثر.[3] وقد أحصى الأستاذ يوسف أسعد داغر 227 مؤلّفًا أو كاتبًا لبنانيًّا وَضعوا للمسرح، نحوًا من 705 مسرحيّات، وذلك في المرحلة الواقعة بين عام 1848 وعام 1972، منها ما هو مطبوع، ومنها ما لا يزال مخطوطًا عند أصحابها أو ورثة مؤلّفيها.[4]

1 – التّرجمات والتّعريب: (1875 – 1900):

وفي هذه المرحلة ترجمات عن الفرنسيّة، شعرًا ونثرًا.[5] فقد بدأ الكُتّاب اللّبنانيّون باكرًا، بالاستعانة بالشّعر في تدبيج رواياتهم بأسلوب يزاوج بين المبادئ الكلاسيكيّة للقرن السّابع عشر في فرنسا – التّي كانت تقول بوجوب كتابة المسرح شعرًا، بتأثير الإغريق – والمبادئ الجديدة التّي روّجت للنّثر، وطالبت بمنح الكاتب المسرحيّ الحرّيّة التّامّة في اختيار اللّغة والأسلوب اللّذَين يريدهما في صناعة نصّه. فوضعوا نوعيْن من المسرحيّات: المسرحيّة الشّعريّة الصّافية، والمسرحيّة المختلطة شعرًا ونثرًا.[6] فالأفكار الجديدة التّي يتطلّع فيها المسرحيّ إلى تغيير العالم، أو إعادة تفسيره، بدأت في مرحلة أولى تلتمس في مسرح **الفلسفة الوجوديّة**، أو في المسرح الإغريقيّ القديم الذّي أعيدت قراءته وأُعيد تأويله... وكان الإلحاح على الأبعاد الفكريّة.[7]

وفي المقابل، لا يغيب دور الفرنسيّين في تشجيع الحياة المسرحيّة التّي تتناسب وأهدافهم في نشر لغتهم وثقافتهم وآثار أُدبائهم. وقد بدأ هذا الاهتمام بهذه الأمور، منذ القرن التّاسع عشر، عندما كانت اللّغتان الفرنسيّة والإيطاليّة تتنافسان في الحياة الثّقافيّة اللّبنانيّة.[8] وتَرَكَّز نشاطهم بشكل خاصّ في المدارس التّي أسّسوها... ثمّ أصبح الاهتمام بالمسرح، حالة من حالات النّشاط التّربويّ والتّثقيفيّ وتقليدًا سنويًّا في المدارس، يُعمَل به في نهاية كلّ عام دراسيّ.[9] هذا التّقليد الذّي بدأه بطرس البستاني، جاء

---

(1) المرجع نفسه، ص 347.

(2) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 53.

(3) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 40.

(4) يوسف أسعد داغر، الأصول العربيّة للدّراسات اللّبنانيّة، منشورات الجامعة اللّبنانيّة، بيروت 1972، ص 289. (نقلاً عن محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 130.)

(5) المرجع نفسه، ص 8.

(6) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 248 – 249.

(7) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، ص 378.

(8) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 38.

(9) وقد بدأ هذا الاهتمامُ منذ المعلّم بطرس البستاني في المدرسة الوطنيّة في بيروت، (1863)، ومدرسة الحكمة بعدها بعشر سنوات تقريبًا. (المرجع نفسه، ص 38 – 39))

بعد آخر مسرحيّات مارون نقّاش (1853) باثنتي عشرة سنة؛ لكنّه أبقى شعلة المسرح متّقدة، وهو الذّي جعل الكثيرين من الطّلّاب والأساتذة يكتشفون مواهبهم المسرحيّة، وجعل الجمهور يتذكّر المسرح، بين عام وعام، مرّة حتّى في أسوإ أحواله.[1]

دع أنّ الكُتّاب والأدباء والصّحافيّين (الذّين أوجدوا عددًا من النّصوص المسرحيّة، منها ما هو مؤلَّف، ومنها ما هو مترجَم، ومنها ما هو مقتبَس)، قد وَجدوا في المسرحيّة إطارًا جديدًا للتّعبير، إطارًا ذا تأثير وإمتاع في آن، فيه تصبح الأفكار مجسّدة ومحسوسة، وهي في سائر فنون الأدب ذهنيّة مجرّدة، لذلك أقْبل رجال الدّين عليه فكثّفوا كتاباتهم وترجماتهم للمسرحيّات الدّينيّة المستندة إلى قصص من العهد القديم والعهد الجديد، تكريسًا للمبادئ الدّينيّة والقيم الأخلاقيّة، وفريق آخر من الأدباء ورجال الدّين انكبّ على التّاريخ العربيّ وسِير السّلف الصّالح، يستخرجون منها المُثل العليا، والعبر، والصّفحات المَجيدة من أجل غرسها في نفوس النّاشئة وتعريفهم مآثر الأجداد، وقيمهم، وأخلاقهم، زمن الاستعمار العثمانيّ، خصوصًا في المراحل التّي قويت فيها حركات التّتريك التّي كان يسعى إليها فريق من العثمانيّين، أو خلال مرحلة النّضال والتّصدّي لاتّجاهات التّغريب والفرنجة، التّي كانت تسعى إليها وتروّج لها السّلطات الفرنسيّة المنتدبة.[2]

ونتيجة لهذه الآراء وغيرها، أصبح معلومًا أنّ المسرح وسيلة ناجعة في نشر التّهذيب والأدب، وبأنّه يقدّم التّسلية النّافعة المقرونة بالمعرفة. فوُضعت المسرحيّات في قالب أدبيّ نظيف يستوحي موضوعاته من التّاريخ والدّين والقصص العالميّة، وكذلك سلكت التّرجمات.[3]

<u>2 – مرحلة بعث التّاريخ الوطنيّ العربيّ: ولغة النّصوص المتينة (1900 – 1930):</u>

إذا كان الرّبع الأخير من القرن التّاسع عشر عرف عددًا محدودًا من الأدباء الذّين عنوا بالكتابة المسرحيّة وساروا على الدّرب الذّي ابتدعه مارون النّقّاش، فإنّ مطلع القرن العشرين شهد ازديادًا ملحوظًا في عدد الكُتّاب المسرحيّين، وقد أخذ هذا العدد بالازدياد مع اهتمام الأدباء بكتابة المسرحيّات، بأسلوب جديد خاصّ بالنّوع، وقد أدلى الكثيرون من الأدباء والكُتّاب والصّحافيّين بدلوهم في هذا الإطار، فكتبوا وترجموا واقتبسوا الكثير من الرّوايات التّمثيليّة.[4]

وإنّ اتّجاه المسرح نحو الموضوعات الجادّة فرض الاستعانة بلغة عربيّة فصيحة، فأُهملت تجربة النّقّاش وأُهملت لغته. وقد يكون الجانب الهزليّ لمسرحيّات النّقّاش هو الذّي فرض عليه هذه اللّغة، بدليل أنّ المسرح عندما مال فيما بعد إلى تبنّي الموضوعات الجادّة، من دينيّة ووطنيّة وتاريخيّة، تقدّمت فيها المأسويّة على الهزليّة، وبدأنا نشهد ظهور لغة مغايرة للغة النّقّاش وأصحابه.[5] كانت اللّغة الفصحى تُعَدُّ، من النّاحية السّياسيّة، أهمّ أساسٍ وأقواه للقوميّة العربيّة، ولا يرتفع إلى مستواها في الأهمّيّة، أيّ عنصر آخر من عناصر القوميّة العربيّة.[6] فاللّغة هي الأقرب، تراثيًّا وحضاريًّا، إلى من

(1) أنطوان معلوف، مارون نقّاش إشكاليّة الأوبرا في نشأة المسرحيّة العربيّة، مرجع سابق، ص 10 – 11.

(2) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 127.

(3) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 417.

(4) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 127.

(5) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 271 – 272.

(6) محمّد مندور، الكلاسيكيّة والأصول الفنّيّة للدّراما، دار نهضة مصر، القاهرة، لات، ص 69.

يجد في نفسه الرّغبة لممارسة التّأليف للمسرح، خصوصًا عندما تكون اللّغة عربيّة محوطة بهالة من التّمجيد وقوّة الاعتبار، ما يجعل منها ينبوعًا لكلّ أنواع التّعبير الأدبيّ.[1] ولعلّ هذا ما جعل الآداب، والفنون، في مطلع القرن العشرين، تعرف أسلوب الكتابة والتّعبير الذّي كان يطغى عليه السّجع والإنشائيّة والمحسّنات.[2]

ويمكن القول إنّه إذا كان القرن العشرون، وهو عصر الانفتاح والتّفاعل والتّهجين (أو التّثاقف) بامتياز، فإنّ المسرح يحتلّ من هذا التّهجين أو التّثاقف موقع الرّيادة.[3]

فحتّى منتصف العقد الأوّل من القرن العشرين، كانت المواضيع التّي تثير اهتمام الكتّاب، هي المواضيع التّهذيبيّة الوعظيّة. لذا أنتج الكتّاب في هذه المرحلة، مجموعة من المسرحيّات الدّينيّة استمدّوا مواضيعها من القصص الدّينيّة، فجاءت أقرب ما تكون إلى مسرحيّات الأسرار. [4]وقد كَتبَ في هذه المرحلة، في إطار المسرحيّة: الخوري يوسف الحدّاد...[5] الخوري يوسف الصّايغ، أديب لحّود، عبدالله البستاني، يوسف مراد الخوري، الخوري يوسف العمشيتي، نجيب حبيقة،[6] وفريد أبو فاضل...

أمّا ميخائيل نعيمة فكانت له تجربة مميّزة في المسرحيّة الاجتماعيّة، هي «الآباء والبنون» (1917).[7] وبينما كان يتّصف بعض نصوص تلك المرحلة بضعف البناء الدّراميّ، وتشابه مستوى الحوار عند الشّخصيّات، بمعنى أنّ الشّخصيّات تعبّر بمستوى ثقافيّ واحد، وبأسلوب أدبيّ واحد هو أسلوب الكاتب نفسه، فقد فطن بعضُهم إلى هذا الأمر، وحاول أن يتداركه، كما فعل ميخائيل نعيمة في مسرحيّة «الآباء والبنون»، حيث جعل أمّ الياس المرأة الأمّيّة تتحدّث بالعامّيّة، بينما الشّخصيّات الأخر تتحدّث بالفصحى، وهو الأسلوب الذّي اتّبعه ماون النّقّاش من قبلُ، في حوار أمّ ريشا في مسرحيّة البخيل، إلّا أنّ ذلك بقي محصورًا في إطار اللّغة ولم يتجاوزه إلى المستوى الثّقافيّ للشّخصيّة.[8]

كان كتّاب هذه المسرحيّات خاضعين لمعايير الكتابة الأدبيّة، وموروثها الغنائيّ، والبلاغيّ، والخطابيّ، ولم يلتزموا مقتضيات الحركة الدّراميّة. وفوق ذلك، ظلّ النّتاج يتوكّأ على القصص والشّخصيّات التّاريخيّة.[9] كان المسرح، في تلك المرحلة، يعتمد اعتمادًا كبيرًا على النّصّ الأدبيّ. والمؤلّفون المسرحيّون كانوا من الأدباء والشّعراء؛ معنى ذلك أنّهم ينتمون إلى أوساط تُنزِلُ اللّغة العربيّة الفصحى وآدابها منزلةً عالية... وكان المؤلّفون في تطلّعاتهم إلى حياة جديدة، وعصر جديد، ينسجون

---

(1) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 567.

(2) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص .132 (تجدر الإشارة إلى أمر لافت بالفعل، وهو أنّ أسلوب الحوار الذّي كان متّبعًا في مسرحيّات مطلع القرن من حيث السّجع وتضمين الشّعر مع النّثر، كان متأثّرًا، والى حدّ كبير، بأسلوب «بابات» خيال الظّلّ، التّي كتبها شمس الدّين أبو عبد الله محمّد بن دنيال (1248 – 1311) أي قبل ستمئة سنة. (المرجع نفسه، ص 136)

(3) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 669.

(4) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 128.

(5) المرجع نفسه، ص 130.

(6) إيلي لحّود، أديب مخايل لحّود لبنان على المرسح ونصوص أخرى، منشورات جامعة الرّوح القدس – الكسليك، 2010، (مركز فينيكس للدّراسات اللّبنانيّة. المسرح اللّبنانيّ 2)، ص 25.

(7) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 369.

(8) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 131– 132.

(9) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 41.

صورة عالم يوتوپيّ يستمدّون عناصره من التّاريخ.[1]

ولمّا كان اللّبنانيّون عانوا الظّلم والاستبداد، من قبل العثمانيّين، تحوّل الكتّاب المسرحيّون بعد الحرب العالميّة الأولى، إلى المواضيع التّي تهدف إلى الحرّيّة والانعتاق، فاعتمدوا التّاريخ والتّراث مرجعًا أساسيًّا لهذه المواضيع، وذلك بهدف إثارة المشاعر الوطنيّة والعزّة القوميّة... وكلّها تُبرز الأخلاق العربيّة، كالوفاء والكرم والشّهامة والإيثار والكرامة والعنفوان، وغير ذلك من الشّيم العربيّة.[2] كما كان تاريخ العرب القديم والحديث، وكذلك تاريخ البلدان المجاورة، مرجعًا غنيًّا ومغريًا لكتّاب المسرح عندنا، وهكذا كان تاريخ لبنان في مختلف حقباته القديمة والوسيطة والحديثة. فأعادنا بعضُهم إلى تاريخ صيدا وصور، إلى الزّمن الفينيقيّ، كما فعل يوسف جرجس شبلي أبو سليمان في مسرحيّته «ابدالونيم ملك صيدون» التّي وضعها سنة 1901... ويعود يوسف عماد سنة 1932، فيستوحي الزّمن نفسه فيكتب مسرحيّة بعنوان «شبل الأرز وابن بكماليون ملك صور»...[3] وهذا ما فعله **سعيد عقل، في مسرحيّة «قدموس»** متأثّرًا الزّمن الفينيقيّ.

إلّا أنّ ما يلفت النّظر في كلّ ما كُتب من وحي التّاريخ اللّبنانيّ، هي تلك الحمية الوطنيّة الظّاهرة التّي كانت بلا شكّ الدّافع الأوّل لكتّابنا في استلهامهم لتاريخهم. فهم أبدا مفاخرون بوطنهم، مبرزون فضائله وشجاعة شعبه وكرمه ودفاعه عن حقّه في الحياة الكريمة، واستبساله في الحروب. من هنا كانت الاستعانة ببعض الرّموز التّاريخيّة المقاومة أمثال فخر الدّين ويوسف كرم وغيرهما. وكانت قصص الأبطال بلا شكّ، تلاقي إقبالًا من جمهور المشاهدين، وتثير فيهم حماسة وطنيّة جيّاشة...[4] وكتب رئيف خوري مقالة بعنوان «القوميّة»، يعرض فيها موقفه من التّاريخ والتّراث، بقوله: «إنّ التّاريخ الماضي ينبغي أن يكون قوّة محرّكة فعّالة، ينبغي أن يصبّ دمًا في شرايين الأمّة.»[5] فالماضي يعبّر ويعيش في الجديد بطريقة أو بأخرى، على حدّ قول يونغ.[6] وإنّ وجهة التّأليف المسرحيّ الصّحيحة، حسب فرح أنطون، تتعلّق بالتّوعية من خلال عرض النّقاط المتحرّكة في الواقع. بغية استمالة الجمهور، وحمله على إحلال الرّوايات الموضوعة عن شؤونه وأحواله محلّ الرّوايات المسلّية فقط، مع إبقاء عنصر تسلية.[7]

وظلّ الكتّاب يتابعون مسيرة التّاريخ خطوة خطوة إلى أن راحوا يستوحون موضوعاتهم التّاريخيّة هذه المرّة، من العصرين الأمويّ – والعبّاسيّ، وهما حقبتان تاريخيّتان غنيّتان بأحداثهما السّياسيّة والعسكريّة، كما الثّقافيّة والشّعريّة، ولم ينسوا أن يضمّنوا رواياتهم بعض قصص الحبّ في حلوها ومرّها.[8]

(1) المرجع نفسه، ص 39.

(2) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 128.

(3) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 355.

(4) المرجع نفسه، ص 356 – 357.

(5) ربيعة أبي فاضل، رئيف خوري تراثٌ أدبيّ في خدمة الثّقافة العربيّة، دار الفارابي، بيروت، ط 1، 2015، ص 29. (مجلّة الطليعة، عدد 2، مجلّد 9، ت2 1936، ص 771، (القوميّة).

(6) C. G. Jung, L'Âme et la Vie, traduit de l'allemand par le Dr Roland Cahen et Yves Le Lay, Éd. Buchet/Chastel, 1963, p 305.

(7) عصام محفوظ، سيناريو المسرح العربيّ في مئة عام، مرجع سابق، ص 118.

(8) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 321.

أضف إلى ذلك استدعاء شخصيّات من التّاريخ المجيد: خلفاء وأمراء وقادة وولاة، همّهم عرض مآثر وقيم قوميّة ووطنيّة، أو واستحضار سير أنبياء وقدّيسين، هذه المواضيع جميعها لم يكن يتناسب مع جلالها إلّا اللّغة العربيّة الفصحى ذات القدسيّة، في وجدان الإنسان العربيّ، خصوصًا في تلك المراحل عندما اشتعلت الصّراعات السّياسيّة الإقليميّة والدّوليّة على أرض لبنان.[1]

وتميّزت المسرحيّة الدّينيّة بدورها، بالتّنوّع بسبب كثرة الموضوعات الموجودة في الكتاب المقدّس والأناجيل، وسِير القديسين، وسِير الصّحابة. وقد عكف رجال دين مسيحيّون، من مختلف الرّتب، على تأليف الرّوايات المسرحيّة من هذا النّوع، وسيلة من وسائل دعم الإيمان.[2] وما لا شكّ فيه أنّ النّاحية الأخلاقيّة ظاهرة بوضوح. ومثلها الإصرار على الإيمان أمام أقسى الضّغوط والعذابات التّي كان يتعرّض لها المسيحيّون في عهد الرّومان الوثنيّين. وفي هذه الجِواء المفعمة بالإيمان، تغلّبَت على الشّخصيّات، أحيانًا كثيرة، فوراتٌ روحيّة وعاطفيّة، ومبالغات بيانيّة هي أقرب إلى المواعظ منها إلى شيء آخر.[3]

أمّا من حيث الأسلوب الأدبيّ، فإنّ النّصوص التّي كتبت، من مطلع القرن حتّى آخر العشرينيّات، فصيغت بلغة عربيّة متينة، وأحيانًا بلغة متقعّرة، ثمّ تطوّر الأسلوب، كما سنرى، إلى أن أصبح متمشّيًا مع نبض العصر.[4] كما لاحقت الصّحافة الأداء التّمثيليّ في تلك الحقبة، وقامت عروضُ المحفل الأدبيّ بقراءة مبادئ التّمثيل المنقولة عن الآداب الأجنبيّة، وذلك في جلسة افتتحتها في 25 تشرين الأوّل سنة 1928، وخلصت الآراء إلى النّتيجة الآتية: «إنّ التّمثيل أفضل من جميع الفنون لأنّه يجمعها كلّها. فهو يحتوي على التّصوير والموسيقى والخطابة والهندسة... كما أنّ التّمثيل قد يكون مبعثًا لأضرار إذا كان سيّئًا، وهو يهذّب الأخلاق والآداب إذا كان حسنًا.»[5] وفي أصول الكتابة، ارتأى أهلُ المحفل أنّه: «يجب العناية بالموضوع والوحدات ومراعاة مقتضى الحال والذّوق السّليم.»[6] وهكذا، كانت الحركة المسرحيّة بين الثّلاثينيّات والأربعينيّات من القرن العشرين، في أوجّ نشاطها، حيث تأسّس

---

(1) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 133.

(2) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 363.

(3) المرجع نفسه، ص 366.

(4) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 132.

(5) جريدة الأنوار، مقالة بعنوان: «مسرحنا في الجامعات والمدارس» (الكلّيّة اليسوعيّة ونشاط المحفل الأدبيّ)، الخميس في 3 أيّار، السّنة 40، العدد 14351.

(6) المرجع نفسه.
«فيلزم أن يكون الموضوع موافقًا معتدلًا وفيه إيجاز وإسهاب، محكم الارتباط، جاريًا نحو النّتيجة، مستوفيًا العرض المقصود طبيعيًّا، يوافق شروط الحقيقة والاحتمال. ويجب أن يكون عدد الأشخاص معتدلًا، وضروريّ وجود بطل بينهم. وهم ينقسمون عادة إلى شطرين: شطر يناصر الحقّ والفضيلة وشطر يضادهما. ويحتمل وجود شخص يعادل البطل فيغلبه هذا في آخر الرّواية. ويصحّ أن يكون البطل شرّيرًا تميل الأبصار عنه...»

في بيروت عددٌ كبيرٌ نسبيًّا من الفرق المسرحيّة التّي ضمّت في أوساطها عشرات الممثّلين.[1]

3 – مرحلة الواقعيّة الاجتماعيّة، والتّأليف:

وفي مرحلة لاحقة توجّه الكتّاب نحو المواضيع الاجتماعيّة فانتقدوا الكثير من العيوب الاجتماعيّة، بهدف تحرير مجتمعهم من المفاهيم الخاطئة. [2]وأخذ المسرحيّون الهواة يؤلّفون فرقهم متستّرين بعباءة الأدب أو الرّياضة... وتبدّلت مواضيع المسرحيّات التّي بدأت تُقدَّم خارج إطار المدارس والمعاهد، وصارت تعالج مواضيع اجتماعيّة ورومنسيّة فيها الحبّ والهيام، ما كان يستدعي التقاء نساء ورجال غرباء بعضهم عن بعض في المسرحيّة الواحدة...[3]

وكان فريق آخر من الكتّاب الذّين انبروا للتّأليف المسرحيّ، بفعل اتّصالهم، بشكل أو بآخر، بالحضارة الغربيّة، أصحاب نظرة إصلاحيّة، لذلك لم يكن ما كتبوه من مسرحيّات نتيجة نزوة أدبيّة، كما لم يكن هدف ما كتبوه إمتاع الجمهور فحسب. بل كان في اعتقادنا، هدفه النّهوض، وقد اعتمدوا المسرح لإيمانهم بدوره وسيلة توعية، وأداة لنشر المعرفة. وكانوا فيما يكتبون، يستندون إلى تخطيط واع ومدروس، وكان بدوره، يتركّز في محورين أساسيّين:

1 – المواضيع التّي يجب أن تُثار.

2 – الجمهور الذّي يجب أن يرتقي، كي يتطوّر المجتمع ويتخلّص من كلّ ما يكبّله من مراحل التّطوّر الاجتماعيّ والسّياسيّ.[4]

واختار اللّبنانيّون المسيحيّون الفلسفة الكونيّة. والغريب في الأمر أنّه لا يوجد انفصام في هذا البلد بين الثّقافة العربيّة والثّقافة الفرنسيّة، بل إنّه وُجد كتّاب جمعوا بين الثّقافتين، كسعيد عقل. وكانت مَهمّة خطرة. فالنّزعة الكونيّة الفرنسيّة لم تحكم على اللّبنانيّ البقاء، أبدًا ودائمًا، بالنّسبة إلى الغرب، في وضع الإنسان الأصليّ البدائيّ...[5] إذ إنّه بتبادل الولاء الصّادق، وبتمسّك اللّبنانيّين بمحبّة فرنسا، وُجد النّفوذ الفرنسيّ في هذه الأقطار، ونما، وانتشر، وتأيّد بعلائق وحوادث تاريخيّة قديمة، وبوقائع واعتبارات حديثة، أحكمت عرى الصّداقة بين الأمّتين الفرنساويّة واللّبنانيّة... في سبيل تحبيب أعمال الانتداب

(1) ومن هذه الفِرق على سبيل المثال لا الحصر، «فرقة الاتّحاد المسرحيّ» التّي أسّسها عيسى النّحّاس سنة 1938، و»فرقة قدموس» التّي أسّسها جوزف غريّب سنة 1939، و»جمعيّة الأدب التّمثيليّ» التّي أسّسها ميشال هارون سنة 1939 أيضًا، و»فرقة الأوبرا اللّبنانيّة» التّي أسّستها سعاد كريم مع محمود كركدان وسليمان منيمنة سنة 1939، و»فرقة عبد الحفيظ محمصاني» سنة 1941، و»الفرقة اللّبنانيّة للمسرح والسّينما والتّلفيزيون» ليوسف القاضي وسامي القاضي، و»فرقة الأرز الفنّيّة» للوسيان حرب وجورج قاعي سنة 1945، ويمكن أن نذكر أيضًا أسماء فرق أخرى على سبيل الاستذكار مثل: «النّهضة للمسرح» لميشال طبراوي، و»فرسان الأوبرا» لعبد الرّحمن الميّاس، و»أنصار الشّباب» لعلي الجندي، و»الطّليعة الفنّيّة» لنقولا عجمي، و»الفرقة الشّرقيّة» لتوفيق المتني، و»فرقة لبنان للتّمثيل الأدبيّ» لجوزف خويري وبهجت عبد الصّمد، و»فرقة الجمهوريّة» لسلام فاخوري، و»كواكب المسرح» لعارف جمّال، وغيرها... (نقلًا عن نبيل أبو مراد، الأخوان رحباني الحياة والمسرح، مرجع سابق، ص 31.)

(2) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 128.

(3) المرجع نفسه، ص 89.

(4) المرجع نفسه، ص 127 – 128.

(5) نعيم قطّان، الواقعيّ والمسرحيّ، ترجمة صباح الهرّاط زوين، منشورات الجمل، كولونيا – ألمانيا، ط 1، 1997، ص 120 – 121.

الإفرنسي وتنشيطها، وتأييد مبدإ الاستقلال اللّبنانيّ وتوطيده.»[1]

وفجأة تظهر المسرحيّات الشّعريّة، فيتراجع الواقع في المسرحيّات، ويتحرّك شعراء لبنان، ومنهم سعيد عقل، فيكتب سنة 1935 مسرحيّة شعريّة بعنوان: «بنت يفتاح»، يَظْهرُ فيها واضحًا أثرُ راسين.[2] ويُلاحَظ إقبال ظاهر على كتابة المسرحيّة الشّعريّة في مرحلة ما بين الحربين. كتبها شعراء من مختلف الاتّجاهات، ولا سيّما من الاتّجاهين الرّومنسيّ والرّمزيّ. من الرّومنسيّين كتبها فوزي المعلوف... والياس أبو شبكة ... ويوسف غصوب... **وكتبها الشّعراء الرّمزيون، نحو سعيد عقل** وبشر فارس ويوسف الخال...[3]

ومن أبرز الانتقادات في مسألة المسرح اللّبنانيّ والتّأليف، أنّ لبنان لم يستطع أن يوجِد المسرح فنًّا، وإنّما استطاع أن يوجدَه أدبًا، وأثرًا يُقرأ، وأسلوبًا في التّعبير عن الحياة والنّفس.[4] وكثيرًا ما كان يختلط الموضوع الأخلاقيّ بالدّينيّ، أو يتداخل الدّينيّ بالتّاريخيّ، والتّاريخيّ بالعاطفيّ وهكذا، في كلّ مرحلة من عقود النّصف الأوّل من القرن العشرين.[5]

وشمل الإرث المسرحيّ اللّبنانيّ عددًا من المسرحيّات الانتقاديّة التّي ظهرت بشكل خاصّ في حقبة الثّلاثينيّات والأربعينيّات. وكان لظهور هذا النّوع من المسرحيّات أسباب منها: 1- خفوت وهج الموضوعات العربيّة التّاريخيّة والتّراثيّة بعد أن استنفدها المؤلّفون في عدد كبير من الرّوايات. 2- بروز موضوعات جديدة تُعنى بالمشاكل الاجتماعيّة المعايشة مع تطوّر وسائل العيش وتغيير المفاهيم إثر ولادة جيل جديد، بعد ربع قرن ونيّف على بداية القرن العشرين. 3- انتشار مفاهيم جديدة في العلاقات الاجتماعيّة بسبب توسّع قنوات الاحتكاك بالغرب وحضارته، فمال قسم من الجيل الجديد إلى التّقليد الأعمى لهذه الحضارة وأساليبها. وقد رفض كثيرون من الأدباء هذا التّقليد، بجانبه السّلبيّ وحسبوه سببًا في الشّقاء والتّقهقر.[6]

في هذا المناخ، نجد سعيد عقل، يكتب سنة 1939، مسرحيّة قدموس، ويعيدُ تنقيحها سنة 1944، وهي مسرحيّة شعريّة، باللّغة العربيّة الفصيحة، اتّكأت على المنحى التّاريخيّ، وتناولت موضوع الحضارتين الشّرقيّة والغربيّة، خصوصًا اليونانيّة، كما أنّها اتّخذت موضوع الحبّ أساسًا، لكنّه يسقط في مقابل مسألة الشّرف. مثله مثل الأعمال الأخرى. فهذه المسرحيّة كانت نموذجًا عن نماذج تلك الحقبة، شكلًا ومضمونًا، إلّا أنّها سلكت آفاقًا مغايرة من حيث أسلوب اللّغة المعتمدة، والجديد الذّي أحضره عقل.

والجدير بالذّكر أنّ كلّ المسرحيّات التّي عالجت موضوع الحبّ، ربطته بمسألة الشّرف. فالحبّ

---

(1) يعقوب عبدالله صفير، مسرحيّة في ظلّ راية الأرز، 1923، المقدّمة، ص 4... يصفها المؤلّف رواية وطنيّة أدبيّة واقعيّة حماسيّة تاريخيّة تمثيليّة ذات ثلاثة فصول.. (نقلًا عن: نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 349 – 350.)

(2) علي الرّاعي، المسرح في الوطن العربيّ، مرجع سابق، ص 227.

(3) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 41.

(4) عبد اللّطيف شرارة، مقالة تحت عنوان: «المسرح اللّبنانيّ الحديث». مجلّة «الآداب اللّبنانيّة»، كانون ثان 1957، (نقلًا عن: نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 221)

(5) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 129.

(6) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 373.

والشّرف صنوان لا يفترقان. ومهما تعرّض الحبّ للإغراءات وأنواع السّقوط، فإنّه في النّتيجة لا ينتصر إلّا عندما يتحالف مع الشّرف والفضيلة.[1]

وهكذا بدأت تظهر المسرحيّات العاطفيّة بشكل لافت، في الأربعينيّات مستفيدة من بعض مظاهر الحرّيّة النّسبيّة بعد مرحلة الاستقلال. ونادى بعضهم بالحبّ علانيّة، رابطًا إيّاه بمعاني الخير والجمال. ومن عبارات الحبّ ورد في نصّ عبدالله حشيمة، في «الخير والشّرّ (الفصل الأوّل، المشهد السّادس): « ... أنا ... من دنيا الآلهة جئت إلى الأرض لأمثّل الحبّ، ومَنْ مَثَّلَ الحبّ فقد مثّل الجمال، وكلّ ما في الجمال من معاني الخير والسّلم والأمن والعدل».[2]

من ثمّ، إنّ الاتّصال بمراجع وحركات مسرحيّة، في ثقافات أخر، ليس ظاهرة لبنانيّة حصرًا ولا عربيّة. إنّها ظاهرة تميّز المسرح الحديث المتمرّد في القرن العشرين.[3] وهذا التّغيير الّذي طرأ على اتّجاه المسرح، بدءًا من الأربعينيّات، وانتقال النّصوص من الكلاسيكيّات والرّوايات التّاريخيّة والدّينيّة إلى الرّوايات الاجتماعيّة والرّومنسيّة، استدعى أسلوبًا في الأداء يتناسب مع المواضيع المحدثة، فتخلّى التّمثيل عن النّبرة الخطابيّة وصار أقرب إلى الأداء الطّبيعيّ.[4] وهكذا لم تكفّ الرّوح العربيّة، والضّمير العربيّ، عبر التّاريخ، عن الاستيقاظ والتّحفّز، والحيويّة، والإصلاح... وإنّ الإدراك العربيّ كان قد بدأ يتنبّه ليستنكر هذا التّذابح الأخويّ السّفيه الّذي تغلو فيه القبائل.[5]

وفي المقابل، فقد استفادت اللّغة من المسرح. فتجاه الدّيناميّة والحركة اللّتين يفرضهما تنامي الحدث، كان لا بدّ للّغة من أن تكون أكثر رشاقة، وأوضح تعبيرًا، وأدقّ دلالة، وبدأت مع المسرح، تتخلّص ممّا كان يعيق حركتها ويكبّل تطوّرها. ورويدًا رويدًا، بدأت تبتعد عن التّقعّر والتّعقيد وتقتصد بالسّجع والمحسّنات، وما إن أطلّ العقد الرّابع حتّى تخلّص النّصّ من الحوارات المسجّعة والمونولوجات المطوّلة والمحسّنات اللّفظيّة الّتي كانت تتمّ على حساب الإيقاع، وتَخلَّصَ النّصّ نهائيًّا من الشّعر والغناء، وصار الحوار أرشق وأقرب إلى نبض العصر ولغته من دون أن تفقد اللّغة مستواها وجماليّتها.[6] فضلًا عن أنّ الحوار تطوّر على صعيد الأسلوب، وهو تطوّرٌ فرضَتْه المواضيعُ الّتي طرحها المسرح، وتدرّجت من الدّينيّ والتّاريخيّ إلى الاجتماعيّ والعاطفيّ.[7]

وكانت الصّحافة تلاحق الأعمال، وتستدعي أنّه لا بدّ للأدب الرّفيع من أداة تنهض بغرضه، ولا بدّ له من غرض متّصل بقيمٍ رفيعة يجب أن تُطلّ منه رؤيا تقدّم وتكامل، على الغد، بعبارة صالحة.[8] وعصرنا هذا حسب رئيف خوري، يقضي بأن يكون الأديب، بإرادة واعية منه، فيلسوفًا، ولا سيّما

(1) المرجع نفسه، ص 338 – 339.

(2) المرجع نفسه، ص 338.

(3) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 668.

(4) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 138.

(5) ربيعة أبي فاضل، رئيف خوري تراثٌ أدبيّ في خدمة الثّقافة العربيّة، مرجع سابق، ص 28. (الطّريق، السّنة 5، العدد 23 – 24، 1946، ص 3.

(6) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 133.

(7) المرجع نفسه، ص 135.

(8) ربيعة أبي فاضل، رئيف خوري، ص 23. (المكشوف، السّنة 11، العدد 418، 26 ت2، 1945، ص 10 – 12)

اجتماعيًّا يصدر عن فلسفة.[1] واتّفق معه كمال يوسف الحاج، بأنّ الأدب لا يتحكّم بسير الزّمان إلّا عندما تجري في عروقه روح فلسفيّة.[2] فما من فنّ إلّا ويُسفر بالنّتيجة عن طريقة في النّظر إلى العالم، وعن طريقة للمعرفة، وطريقة للتّفكير، أي فلسفة.

باختصار، كانت الحركة المسرحيّة المحدّدة بالخمسين سنة الأولى من القرن العشرين، ناشطة سواء على صعيد التّأليف أو التّرجمة أو الاقتباس... واحتضنت المدارسُ الفنَّ التّمثيليّ وشجّعته، إذ وجدت فيه إطارًا لتعميق الانتماء الدّينيّ والوطنيّ والقوميّ، في مرحلة الحكم العثمانيّ والانتداب الفرنسيّ، وعدّته بالإضافة إلى ذلك، مجالًا للتّدريب على الخطابة ومعيارًا للمستوى الأكاديميّ... فتشجّع أصحاب المواهب الفنّيّة، خارج نطاق المدارس، على إنشاء العديد من الفرق المسرحيّة التّي قدّمت في النّصف الأوّل من القرن العشرين، ألوانًا مختلفة من المسرحيّات، منها التّراجيديّ والميلودراميّ والكوميديّ، ومنها الدّينيّ والتّاريخيّ والاجتماعيّ والرّومنسيّ والوطنيّ، باللّغة العربيّة الفصحى وبالعامّيّة.[3] واختزل نبيل أبو مراد بدوره، أنّ لبنان ما قبل الحربين وبعدهما، وما قبل الاستقلال وبعده، كان بحقّ بلدًا ناشطًا في مجال المسرح، برغم كلّ الظّروف السّياسيّة والعسكريّة القاسية التّي مرّ بها، إذ تأقلمَ المسرحيّ بسرعة مع تلك الظّروف. فبالنّسبة إلى التّأليف، لم يتوقّف أبدًا وظلّ الأدباء والشّعراء يكتبون مسرحيّاتهم ويعرضونها متى سنحت لهم الظّروف...[4]

وهكذا، كان النّشاط المسرحيّ في لبنان، طوال النّصف الأوّل من القرن العشرين، بطيئًا ومتقطّعًا وموسميًّا...[5] لكن تمّ تأسيس المزيد من الفرق التّي استبشرت بمزيد من الحرّيّة في ظلّ النّظام الجديد.[6] فعلى سبيل المثال، نذكر تجربتَي المسرحيَّيْن أديب لحّود وفريد أبو فاضل.

أمّا بالنّسبة إلى أديب لحّود (1885-1964)، فأنشأ مدرسة داخليّة (أي المدرسة الوطنيّة في عمشيت)، عام 1908، وكان يعمل على تدريب الممثّلين، بنفسه، في قاعة مدرسته، وأحيانًا في منزله بالذّات.[7] ألمَّ بإدارة الممثّل والإخراج، وكان يعرض المسرحيّات في مسرح المدرسة، وداخل الدّور التّراثيّة، وبعض المنازل المنشرحة والقديمة في بلدته، وعلى سطوح المنازل تيمّنًا بعادة إيطاليّة. وقامت فرقته بجولات مناطقيّة، وأحيانًا كانت تبيتُ ليلَها، قبل العرض، أو بعده، في اللّوكندات الشّائعة حينذاك.[8] وكانت تخصّص أيّام عروض للنّساء، وأيّامًا أُخر للرّجال.[9]

وأديب مخايل لحّود، معلّم، أديب، شاعر، صحفيّ، ومسرحيّ،[10] وهو من أوائل الذّين نقلوا النّشاط

---

(1) المرجع نفسه، ص 51. (الآداب، السّنة 3، العدد 5، نوّار – مايو 1955، ص 4 – 5. (الأدب والحياة: «لِمن يكتب الأديب: أللخاصّة أم للكافّة»» نصّ المناظرة مع طه حسين.

(2) المرجع نفسه.

(3) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، ص 206.

(4) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص493 .

(5) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 24.

(6) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 41.

(7) إيلي لحّود، أديب مخايل لحّود لبنان على المرسح ونصوص أخرى، مرجع سابق، ص 9.

(8) المرجع نفسه، ص 17.

(9) المرجع نفسه، ص 19.

(10) المرجع نفسه، ص 5.

المسرحيّ من بيروت إلى الجبل.[1] ظلّ لحّود يكتب مسرحيّاته، ويمثّلها حتّى الخمسينيّات من القرن الماضي.[2] ارتبط ارتباطًا وثيقًا بالتّاريخ العربيّ، ورنا إلى التّاريخ اللّبنانيّ في أزمنته الصّاخبة والنّاتئة. كان مثاليًّا، أراد، في مسرحه، أن يخلّد القيم الإنسانيّة الكبرى، والصّفات الحسنة، والشّمائل النّبيلة.[3] ووضع مسرحيّات عدّة، نثريّة – شعريّة مطبوعة، مثل: «لبنان على المرسح» – «الفتاة المفقودة» – «الشّهامة والشّرف» – «القدّيسة بربارة» – «امرؤ القيس والفتاة الطّائيّة» – «زينب الزّباء» – «بشر بن أبي عوانه». كما وضع مسرحيّات عدّة مخطوطة، مثل: «خطيب أخته» – «الكنديّة الحسناء» – «علياء فرنسيس» – «حسناء الأندلس» – «قاتل أخيه» – «الشّهامة والتّضحية» – «تيوفان بطل الاستشهاد»، ومسرحيّات هزليّة: «الاخوان» – «معاون طبيب الأسنان» – «عنفيص الرّاعي» – «دعيبس والجابي» – «المحاميان» – «الخادم الأبله» – «قرياقوس البخيل» – «الخليفة الموهوم» – «زواج زنوبا» – «دعبول وزقزوق».[4]

ظلّ أديب لحّود – في معظم ما كتب – كلاسيكيًّا في المسرح، بالنّسبة لوحدة الحدث، وتقسيم المسرحيّة إلى فصول ومشاهد، ومراعاة عدم القتل على المسرح.[5] كما أعطى صورة عن مجتمع بأكمله، وتابع بدقّة، مصير الشّخصيّات. كان واقعيًّا بشكل عامّ، مع بعض التّخطّي، في مشاهد الحزن للحدث العاديّ، فبلغ عمق المأساة الحقيقيّة، وبدا متمرّسًا بأصول التّراجيديا، فجعل لمسرحيّاته المأسويّة قيمة دراميّة تحاكي معطيات العصر الحاليّ، مع المحافظة على نظريّة الكاثرسيس لأرسطو.[6] مزج أديب لحّود بين الشّعر والنّثر، فكانت مقدّمات رواياته شعريّة، وكذلك بعض المونولوغات، اقتناعًا منه بأنّ الشّعر هو في أساس المسرح، وقد وُلد المسرح من رحم الشّعر.[7] وكان الممثّلون – كما درّبهم بصرامة – يؤدّون الأبيات الشّعريّة وكأنّها أبيات نثريّة، مرجّحين كفّة التّخاطب المسرحيّ على كفّة الإلقاء الشّعريّ، دون أيّة غنائيّة في الصّوت، أو تبجّح في الحركة.[8] وكان اهتمامه ينصبُّ على الشّعور الدّاخليّ، والدّخول في الشّخصيّة، وجلالة المظهر، والتّأثير الصّوتيّ واللّفظيّ. ودرّب ممثّليه على الفنّ الصّامت، وكيفيّة التّعبير بدون كلام، مشدّدًا على إيماءات الوجه واليدين.[9] وقد استعمل أيضًا، تقنيّة خيال الظّلّ في البعض من مسرحيّاته. وبذلك لا يمكننا أن نغفل دوره الرّياديّ في فنّ الإيماء.[10] هذا من دون إغفال اهتمامه بالمظهر، والماكياج والشّعر، للرّجال والنّساء، وبتحضير أدوات الزّينة والمساحيق، وتشييب الشّعر، وصباغه، وتركيب اللّحى والشّاربين والحواجب... واستعمال الأقنعة، واللّوازم التّراثيّة والعربيّة واللّبنانيّة، والأكسسوارات.[11] ونرى أحيانًا ممثّلين رجالًا يلعبون أدوار نساء، ونساء لعبن أدوار

(1) المرجع نفسه، ص 6.

(2) المرجع نفسه، ص 29.

(3) المرجع نفسه، ص 15:
كالوفاء، والفروسيّة، والشّرف، والشّهامة، وإغاثة الملهوف، والكرم، والذّود عن الوطن، وصون العرض، والأمانة، والوداعة، والبطولة والشّجاعة، ومحبّة القريب، والعفّة، والوداد، وخوف الله...

(4) المرجع نفسه، ص 8.

(5) المرجع نفسه، ص 11.

(6) المرجع نفسه، ص 39 – 40.

(7) إيلي لحّود، أديب مخايل لحّود لبنان على المرسح ونصوص أخرى، مرجع سابق، ص 16.

(8) المرجع نفسه، ص 13.

(9) المرجع نفسه، ص 10.

(10) المرجع نفسه، ص 16.

(11) المرجع نفسه، ص 10.

الرّجال.[1]

بالإضافة إلى ذلك، كان يُشرف بنفسه، على رسم السّتارات وطلائها، كونها تشير إلى الفصول والأماكن المختلفة، ويُحضّر الموسيقى على النّوبة وعلى الفونوغراف، والمؤثّرات الخارجيّة. أمّا فيما يختصّ بالإضاءة فكان يستعمل ما كان يُسمّى «باللّوكس» أي القنديل على الكاز.[2] دع أنّه كان يُشرف على تحضير الدّيكور، والملابس، والعناصر المكمّلة، وكلّ مستلزمات الخشبة.[3] وقد كانت مقدّمات رواياته الشّعريّة من أهمّ ما كتب شعرًا، وتحتوي على ملخّص لأهمّ أحداث «الرّواية»، كما كان يسمّيها.[4] وكنّا نرى دومًا، في نتاجه، عناوين خلّدت المرأة.[5] وجعل بناته الثّلاث يؤدّين بعض أدوار النّساء في مسرحيّاته.[6]

أمّا فيما يخصّ الأستاذ فريد أبو فاضل (1908 – 1961)، فكان له فضلٌ كبيرٌ على الأخوين رحباني،[7] إذ سلّم الرّايةَ باكرًا إلى عاصي ومنصور، تلميذيْه، فتيسّر لهما، حقلٌ خصب، تنهض فيه الكلمة الخضراء إلى جانب اللّحن الحيّ. فقد حمل أبو فاضل مشروعًا في البال، وهو تصوير المنحى المأسويّ في الحياة.[8] كما غاص في تراث العرب، سعيًا للتّغيير، والنّهضة والأدب.[9] وبذل جهودًا لتطوير المسرحيّة، بشكل يجعل البُعد الفنّيّ راقيًا، والبُعد الفكريّ والإنسانيّ عميقًا.[10] ففي مسرحيّاته، بُعدٌ تاريخيّ، وتحتوي على شعر، وموسيقى، مع كورس غنائيّ، عدا عن الحوار. وذلك بهدف إبراز قيم إنسانيّة أصيلة، مثل الشّهامة والإخلاص والوفاء، إلى المحبّة حتّى التّضحية بالذّات، وإلى الحبِّ الصّافي النّبيل، فالنّضالِ من أجل الحرّيّة والدّيمقراطيّة، ومحاربةِ الطّغيان.[11] وهكذا، انطلقَ الأخوان من خلفيّة فكريّة وفلسفيّة تنتمي إلى مجتمع شرقيّ مشبع بالإيمانيّات، والرّوحانيّات، والمفاهيم التّقليديّة والمرتكزات التّراثيّة الّتي لا تزال تعطي مفعولها وتعشّش في الضّمائر.[12]

وذكر الأب أنطوان راجح في كتابه «دير مار الياس أنطلياس»: إنّ فريد أبو فاضل أسّس ناديًا أدبيًّا يهتمّ بشؤون المدرسة الدّاخليّة، وبخدمة الكنيسة. وكان يُقيم كلّ أحد، حفلة يتبارى خلالها التّلامذة،

---

(1) المرجع نفسه، ص 11.

(2) المرجع نفسه، ص 9.

(3) المرجع نفسه، ص 18.

(4) المرجع نفسه، ص 13.

(5) المرجع نفسه، ص 15.

(6) المرجع نفسه، ص 51.

(7) كان فريد أبو فاضل مدير مدرستهما في أنطلياس، وصاحب مجلّة «الرّياض»، (نقلاً عن نبيل أبو مراد، الأخوان رحباني الحياة والمسرح، ص 26.)

(8) ويعني قهر القويّ للضّعيف، والسّيّد للعبد الفقير، كما يعني طغيان الحقد، والعنف، والإرهاب على العامّة المسالمة، المغلوبة من دون حقّ، الحالمة بالعدالة. كما يعني تدخّل القويّ لاغتصاب القلوب المتعاطفة، بعضها مع بعض، وجعل الحبّ سلعة للتّجارة والعهارة. لكنّه حرص على فتح أبواب الأمل، وواحات الفرح، والرّجاء، أمام الإنسان. (فريد أبو فاضل، في حقل المسرح، لا دار نشر، جميع الحقوق محفوظة للمحامي بسّام فريد أبو فاضل، ط 1، 2015، ص 6.)

(٩) المرجع نفسه، ص ٧.

(10) المرجع نفسه، ص 6.

(11) فريد أبو فاضل، في حقل المسرح، مرجع سابق، ص 9.

(12) نبيل أبو مراد، الأخوان رحباني الحياة والمسرح، مرجع سابق، ص 255.

نثرًا وشعرًا. أطلق على هذا النّادي اسم «نادي مدرسة أنطلياس الأدبيّ»، وكان من أعضائه، منصور وعاصي الرّحباني. وكان عاصي كاتبًا وخطيبًا للنّادي، وناقدًا أدبيًّا.»[1] تابع الأب راجح: «وأنشأ الأستاذ فريد فرقة موسيقيّة بإدارة الأب بولس الأشقر. وكان من أعضائها الأخوان عاصي ومنصور الرّحباني.»[2] وهكذا تعاضد بولس الأشقر وفريد أبو فاضل في تنمية مواهب الرّحابنة، المسرحيّة والموسيقيّة. وكانت مقاعدُ الدّراسة البيئة الأولى التّي حفّزت الرّحبانييْن على الانخراط والاهتمام بتنفيذ أعمال مسرحيّة كلاسيكيّة، فهما شاركا في أداء مسرحيّة «أُرَينب بنت اسحق» لفريد أبو فاضل... وكان هذا النّادي ناشطًا من النّاحية الفنّيّة، ومن حيث تقديم المسرحيّات، ومنها «النّعمان الثّالث ملك الحِيرة»، حوّلها الرّحبانيّان إلى مسرحيّة شعريّة ذات طابع أوپراليّ، كتَبا الألحان لها.[3]

وعُرف أبو فاضل بأنّه شخصيّة أدبيّة راقية جدًّا، وفنّان يعزف الموسيقى. له عشرون كتابًا، في القصّة والتّاريخ والشّعر. وكان صحافيًا لامعًا، أسّس مجلّة «الرّياض»، في انطلياس، في الثّلاثينيّات. وكان ناشطًا سياسيًّا، ومحبًّا للبنان، يسعى لترسيخ استقلاله، وإعطائه الحرّيّة ليعيش بكرامة. وكان والدُه معلّمًا وأديبًا وشاعرًا، وراويًا في الضّيعة، يقصّ أمام بعض القرويّين قصص عنترة والزّير، وكانوا يجتمعون عنده في المنزل. وهكذا، اعتاد فريد ورئيف خوري على الإصغاء له. من هنا، تعلّقا بالتّراث العربيّ، والتزماه. ونلاحظ اختيار أبو فاضل الموضوعات التّراثيّة، واختياره البطوليّات الرّوحيّة الأخلاقيّة قبل التّاريخيّة والمدنيّة. وكان حريصًا على ترسيخ القيم المسيحيّة المشرقيّة. فقد كان مربّيًا، رعى مدرسة أنطلياس للرّهبان الأنطونيّين، بالتّعاون مع الأب يعقوب الكبّوشي الذّي كان ناشطًا في فتح المدارس والمستشفيات، وإنشاء الكنائس، والقيام بالأعمال الإنسانيّة. ونلفت إلى تأثّر الرّحابنة من ثمّ، في هذا المنحى وهذا التّوجّه. ويروي منصور الرّحباني لنبيل أبو مراد، أنّ أيّ عمل مسرحيّ كان يدوم لليلة واحدة أو اثنتيْن، وأنّ عددًا من الممثّلين كانت لهم مكانتهم في الصّحافة والمسرح، شاركوا في هذا العمل، ومنهم منير أبو دبس، أحد روّاد الحركة المسرحيّة الحديثة في لبنان.

5 - <u>مرحلة المسرح الحديث، وما بعده:</u>

ظلّ تاريخ المسرح في لبنان، إلى بداية النّصف الثّاني من القرن العشرين، تاريخ النّصّ، لارتباط الكتابة المسرحيّة بعنصر اللّغة بالدّرجة الأولى.[4] وظلّ المسرح في لبنان يحمل الطّابع التّعليميّ الإرشاديّ. ويمكن القول إنّ المسرح اللّبنانيّ كان حتّى نهاية الحرب العالميّة الثّانية، امتدادًا لمسرح النّهضة وأفكار النّهضة... أي كان مسرح نصّ ومسرح تعليم، أي كانت أهدافه تعليميّة وتربويّة...[5] وأدّى تأخّر وصول المخرج المختصّ في لبنان، وإنشاء معاهد التّمثيل، إلى أن تدور المسرحيّة في الجِواء والأطر نفسها، ولبثت المسرحيّات زمنًا تراوح مكانها من حيث أسلوب العرض مع اختلاف المواضيع، متأثّرة بما قدّمه مارون النّقّاش، سواء من حيث الشّكل أو من حيث الأسلوب.[6]

وفيما يخصّ تجربة الأخوين رحباني، فبدآ نشاطهما الكتابيّ في أوائل الخمسينيّات من القرن

(1) الأب أنطوان راجح في كتابه «دير مار الياس أنطلياس»، طباعة خاصّة، 2018، ص 220.

(2) المرجع نفسه، ص 220 – 221.

(3) هاشم قاسم، الظّاهرة الرّحبانيّة مسيرة ونهضة، بيسان، 2018، ص 21.

(4) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 567.

(5) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 25 – 26.

(6) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 139.

العشرين، وكتبا باللّغة العاميّة أو المحكيّة، ولم يستعملا الفصحى إلّا في بعض اللّوحات الغنائيّة والقصائد المغنّاة..[1] وقد بيّن الباحث اللّبنانيّ الدّكتور نبيل أبو مراد، في المؤلّفات الرّحبانيّة، وجود أشكال تعبيريّة على صعيد اللّغة والمضمون، تقترب من المذهبين الرّمزيّ والعبثيّ،[2] ولكنّ المسرح الرّحبانيّ خالفهما، في أنّه لا يصنع الفنّ من أجل الفنّ، بل الفنّ من أجل المجتمع أيضًا، فهو ينقد ويصلح، يهدم ويبني معًا.[3] فقد طرح تساؤلات ناتجة من قلق وجوديّ لمعرفة الحالة الفكريّة والرّوحيّة العميقة لهذا العالم، وليس فقط للحالة الآنيّة المطروحة.[4]

وإنّ أوبريتات الأخوين رحباني تدعو إلى هروب رومانسيّ نحو الماضي، أو الفطريّ، وتقرن هذين بالخير، كما تقرن الشّرّ بالحياة المركّبة، والمناصب والجاه. وتهرب من شرّ تنتقده، وتتوقّاه، وتحرص على ألّا يصيب الأخيار. فهي في صفّ الخير ضدّ الشّرّ. وهي في صفّ الصّراحة، والشّرف وقول الحقّ. وإذا كانت لا تُقدّمُ حلًّا فعّالًا لمشكلات البشر فإنّها –على الأقلّ– تنقد الشّرّ وتحاربه، وتُعلي شأنَ الخير وتدعو له.[5]

ثمّ انطلقت الحركة المسرحيّة الجديدة الّتي بدأت حوالى عامَي 1958 و1960. وهي المرحلة الّتي عرفت أشدّ تعابير التّمرّد عنفًا، في الشّعر بخاصّة. وكانت مرحلة ناريّة ينادي فيها الشّعراء الحديثون بإعادة تفسير العالم.[6] وباتَ تاريخ عام 1960 علامة ومؤشّرًا لاقترانه بعدد من البدايات، في مقدّمتها تأسيس فرقة المسرح الحديث، ومعهد التّمثيل الحديث.[7] كما نشأ المسرح النّهضويّ في نطاق رجال الإصلاح ودُعاة التّقدّم، نشأ المسرح الجديد في السّتّينيّات، في أوساط الفئة المثقّفة.[8] فعلى حدّ قول غسّان سلامة: «إنّ المسرح اللّبنانيّ، المسرح القوميّ، المستقلّ، القائم على أسس دراميّة صحيحة، لم يبدأ إلّا عام 1960.[9] فمنذ بدايات السّتينيّات، عَرف معنى المؤلّف في المسرح اللّبنانيّ بخاصّة، والمسرح العربيّ بعامّة، تبدّلاتٍ جذريّة. فمِن واضعٍ للنّصّ الأدبيّ، وصل إلى أن يكون، أكثر فأكثر، مهندسًا للنّصّ المسرحيّ. أي من أديب في المسرح إلى كاتب مسرحيّ يبني صيغته بجملة معقولة وحالات شعوريّة صادقة... [10] وكان على رأس روّاده: الفنّان منير أبو دبس، الّذي حسبَه عددٌ كبيرٌ من النّقّاد «أبا المسرح اللّبنانيّ»... وأنطوان ملتقى[11] أيضًا، (وهو تلميذه)...

(1) نبيل أبو مراد، الأخوان رحباني الحياة والمسرح، مرجع سابق، ص 106.

(2) المرجع نفسه، ص 233.

(3) المرجع نفسه، ص 239.

(4) المرجع نفسه، ص 241.

وتنقسم أعمالهما إلى قسم ينتمي إلى المجتمع الرّيفيّ القرويّ وما نقله من هموم الاقتصاد الزّراعيّ، وبعض صُوَر الفولكلور. وقسم تناول مسرحيّات تاريخيّة، وتقترب إلى حدّ ما من الشّكل الملحميّ. وقسم يرتبط بعالم المدينة وهمومها، ومشاكلها عندما حصل التّراجع عن الاهتمام الصّريح بالمجتمع القرويّ. (المرجع نفسه، ص 12.)

(5) علي الرّاعي، المسرح في الوطن العربيّ، مرجع سابق، ص 252.

(6) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 378.

(7) المرجع نفسه، ص 405.

(8) المرجع نفسه، ص 15.

(9) علي الرّاعي، المسرح في الوطن العربيّ، ص 229.

(10) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، ص 567.

(11) علي الرّاعي، المسرح في الوطن العربيّ، ص 233.

لكنّ النّشاط المسرحيّ اللّبنانيّ منذ السّتّينيّات كان موجّهًا في الأساس، إلى طبقة المثقّفين... فمال فنّانو المسرح اللّبنانيّ الحديث إلى التّجارب الفنّيّة والعقليّة والفلسفيّة... والظّاهر أنّ ثمّة انفصالًا في المسرح اللّبنانيّ، بين الفنّان المثقّف والصّيغ والموضوعات الشّعبيّة...[1] فلم يتحقّق نضوج الجمهور مسرحيًّا إلّا في منتصف السّتينيّات بل في بداية السّبعينيّات من القرن العشرين.[2]

وفي هذه الجِواء كتب ميخائيل نعيمة مسرحيّة أيّوب (سنة 1967)، متّخذًا من التّوراة قصّة النّبي أيّوب، ولكنّه أعطاها منحى اجتماعيًّا، من جهة، وآخر روحيًّا وفلسفيًّا وجوديًّا، من جهة أخرى. واعتمد لغة نثريّة في مجملها، مع التّوجّه في بعض المشاهد الدّراميّة، إلى مقاطع شعريّة حديثة، تلجأ إلى الإيحاء والرّموز أكثر من تصويرها للواقع. وتميّزت بالنّفحة الدّراميّة، والمأسويّة، وببحثها عن الحكمة والخلاص. وإنّ مناخيّة **التّوراة المغرقة بالمفاهيم الدّينيّة المتزمّتة** التّي تتشابه مع مناخيّة الميثولوجيا الإغريقيّة في هذا المجال، أدّت بالموقف إلى التأزّم.[3]

من ثمّ ظهر، على صعيد الكتابة المسرحيّة، نمط جديد من المسرحيّات الاجتماعيّة ذات الموضوعات الحديثة، وتراجعت المسرحيّات ذات الموضوعات التّاريخية والدّينيّة.[4] وكان من الطّبيعيّ أن يتّجه المسرح اللّبنانيّ نحو المسرح الاجتماعيّ، وليس إلى مسرح الفنّ من أجل الفنّ. لأنّ الأوّل يمثّل وسيلة جديدة في معالجة القضايا الاجتماعيّة – الأخلاقيّة عمومًا، وينظر إلى الإنسان قيمة بحدّ ذاته تحتاج إلى الكثير من العناية والتّوجيه. وهذا ما كان يهدف إليه الكتّاب اللّبنانيّون بالدّرجة الأولى.[5] وتحقّق ما دعا إلى تأسيسه، النّاقد اللّبنانيّ رئيف خوري، في مقالة بعنوان: «فراغ الفنّ للفنّ» أن ليس هناك من فنٍّ صافٍ منفصل عن الشّؤون الاجتماعيّة، وليس هناك من موضوعات فنّيّة، تتدلّى من غيوب السّماء، إنّما تنطبع في القلوب وتُرسَم في الأذهان بفعلٍ وأثرٍ معيّنَيْن، هما فعلُ الحياة وأثرُها في مجتمع ما.[6] وتابع في مقالة بعنوان «الأدب والحياة»: «إنّ أدبنا يستطيع أن يكون قوّة رئيسيّة فاعلة في هدم أوضاع اجتماعيّة فاسدة، وتشييد أركان جديدة تقوم على روح التّقدّم والوعي.»[7]

قال محمّد دكروب واصفًا تلك الحقبة بالتّحديد: «في رأيي إنّ المحاولات الأولى لتأسيس حالة مسرحيّة حقيقيّة في لبنان بدأنا نشهدها منذ أواسط السّتّينيّات حتّى منتصف السّبعينيّات. وأقصد ببدايات الحالة المسرحيّة: تواتر متسرّع في عدد المسرحيّات المتميّزة والحاملة جديدها وطروحاتها، مع بدايات تكوّن جمهور مسرحيّ يجب أن تصير مشاهدته للمسرح من ضمن الحاجات الاجتماعيّة الثّقافيّة والفنّيّة التّي يحرص على التّزوّد بها.[8] هكذا تمتّعت الحياة الثّقافيّة في لبنان، بهامش واسع من الحرّيّة، في ظلّ ديمقراطيّة نسبيّة... على مستوى حرّيّة التّعبير، وحرّيّة الاعتراض، والتّظاهر وحرّيّة الاتّجاه.[9]

(1) علي الرّاعي، المسرح في الوطن العربيّ، مرجع سابق، ص 238.

(2) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 139.

(3) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 257.

(4) المرجع نفسه، ص 41.

(5) المرجع نفسه، ص 368.

(6) ربيعة أبي فاضل، رئيف خوري، مرجع سابق، ص 23. (المكشوف، السّنة 15، العدد 477، 6 حزيران 1949، ص 5.)

(7) المرجع نفسه، ص 36. (الآداب، السّنة 3، العدد 5، نوّار – مايو 1955، ص 1، (الأدب والحياة)

(8) المسرح اللّبنانيّ مشاكل وآفاق، حلقة دراسيّة، مرجع سابق، ص 158.

(9) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 16.

إنّها المرحلة، حيث بات الفنّ ميدانًا للمعاني الأساسيّة التّي شغلت النّاس؛ بات لغة القضايا والأسئلة الكبرى التّي طُرِحت. وفي هذا الميدان، تَلاقى الحدث اليوميّ مع النّظريّة الفنّيّة أو السّياسيّة.[1] ولم يكن لهذه الحركة المسرحيّة، الحيويّة والصّاخبة، إلّا أن تحمل معها أيضًا صخب الطّروحات السّياسيّة والصّراعات في تلك السّنوات التّي شهدت تصاعدًا في الحركات السّياسيّة النّضاليّة الحزبيّة، وتناميًا في الحركات الدّاعية إلى التّغيير الاجتماعيّ عبر التّحرّكات الطّلابيّة والنّقابيّة العمّالية والإضرابات المطلبيّة والسّياسيّة العامّة...[2]

وفي الحركة المسرحيّة الحديثة، واجه المسرحيّ الحديث الإشكاليّة المصيريّة. عانق التّاريخ من حيث هو جدل المتحقّق والممكن، الغارب والمشرق. هزّ سلّم المواقع والمراتب، أحلّ التّاريخيّ محلّ المقدّس، وهزّ المراجع التّقليديّة وزعزع عصمة الموروث والسّالف.[3] وأعلن سلطة النّقد والمراجعة وسُنّة البحث وشرعيّة الخيال...[4] ولا ننسَ دور لجنة مهرجانات بعلبّك في تشجيع الأدباء اللّبنانيّين على الإنتاج، فقرّرت منح جائزة ماليّة لأحسن مسرحيّة لكاتب لبنانيّ، تعالج موضوعًا من صميم الواقع اللّبنانيّ،[5] فكانت مسرحيّة «الإزميل» لأنطوان معلوف وقد حصدت تلك الجائزة.[6] فجاءت الإزميل لتجعل من معلوف فاتحة المسرح اللّبنانيّ الحديث.[7]

ومن أهمّ نتائج هذه المرحلة الأولى أنّ المسرح باللّغة العربيّة قد تصدّر النّشاط المسرحيّ اللّبنانيّ، محدثًا انقلابًا تقويميًّا كاملًا. فبعد أن كانت القيمة العليا والمنزلة الأرفع يحظى بهما مسرحا اللّغتين الفرنسيّة والانكليزيّة... قفز هذا المسرح إلى الصّدارة والطّليعيّة...[8] وأعدّ الكتّابُ اللّبنانيّون للإذاعة أعمالًا لميخائيل نعيمة، وجبران خليل جبران ومارون عبّود وتوفيق يوسف عُوّاد ويوسف غصوب، وغيرهم من كبار الأدباء اللّبنانيّين.[9]

وانطلاقًا من هذه المناخات الجديدة، نمت القدرة على التّأليف عند بعض المخرجين والممثّلين كريمون جبارة، وجلال خوري، وشكيب خوري، ومنير أبو دبس، معتبرين أنّ النّصّ لا يسبق الإخراج، إنّما هو جزء من العرض، أو بالأحرى، ذريعة للعرض المسرحيّ.[10]

ولكنّ انفجار الحرب.. في العام 1975، قطع هذا المسار، على الحركة المسرحيّة، وحركة تكوّن النّقد المسرحيّ.[11] ما سبّب تراجعًا ملحوظًا في حركة المسرح اللّبنانيّ، ولربّما هذا سببٌ من الأسباب التّي دفعت بالكثيرين إلى وصف مسرحنا بالطّفل المشلول. فعلى سبيل المثال، تقول هند قوّاص:

(1) المرجع نفسه، ص 19.

(2) المسرح اللّبنانيّ مشاكل وآفاق، حلقة دراسيّة، مرجع سابق، ص 158.

(3) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 16.

(4) المرجع نفسه، ص 19.

(5) المرجع نفسه، ص 60.

(6) المرجع نفسه، ص 61.

(7) هدى بو فرحات معلوف، المأسويّة في المسرح العربيّ، منشورات الجامعة اللّبنانيّة، بيروت 2011، (المقدّمة، ص أ.)

(8) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، ص 406.

(9) محمّد كريّم، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن، مرجع سابق، ص 208.

(10) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 570.

(11) المسرح اللّبنانيّ مشاكل وآفاق، حلقة دراسيّة، ص 159.

«والمسرح اللّبنانيّ بشكل عامّ، لا يمكننا تسميته بأنّه طفل يحبو.. إنّه طفل مشلول»...[1] بالإضافة إلى: «...مسارحُنا ما زالت ضيّقة الأفق محدودة الانتشار، ومحلّيّة بحتة»...[2] بينما نجد رأيًا مغايرًا تمامًا تُبديه النّاقدة خالدة سعيد، حاسبةً المسرح قوّة معنويّة، ورصيدًا متعاظمًا لحركة الأدب العربيّ الحديث، ويبدو واضحًا صعودُها قوّة ناطقة باسم المستقبل والقيم الثّقافيّة الجديدة، والمالكة في الوقت نفسه لخطاب التّغيير.[3]

إنّ المسرح لا يخلو من أسلوب النّقد، بل سارت السّخرية من الواقع اللّبنانيّ بموازاة مدح الخصال الحميدة للمجتمع. بمعنى أنّه لم تقتصر الانتقادات على الجانب الأخلاقيّ. فقد صدرت عن بعض الكُتّاب انتقادات قاسية بحقّ الإنسان اللّبنانيّ واللّبنانيّين بعامّة، بسبب ما كانوا يبدونه من تراخ أمام واقعهم المرير، وبسبب تشعّبهم وعدم توافق كلمتهم في القضايا المصيريّة...[4]

وفي هذه الجِواء، أنهى أنطوان معلوف كتابة مسرحيّة «عنتر وعبلة» سنة 1990، وعَنونَها ب»أوبرا» بعد أن «طلب منه أصدقاء مُخرجون ومُنتجون من فرنسا ولبنان، كتابة أسطورة عربيّة قديمة «Mythos» في إطار مسرحيّة موسيقيّة، كي تُعرض للجاليات العربيّة الموجودة في فرنسا». ويضيف «بسبب ظروف معيّنة متعلّقة بهم تمّ إلغاء المشروع». لكنّه يعود وينشرها في صفوة أعماله الكاملة عام 2005.[5] وقد عُدَّتْ مسرحيّة «عنتر وعبلة» أوّل أوبرا عربيّة، تناولت مواضيع متنوّعة، منها: مسألة العنصريّة، والظّلم والفساد، والحبّ، والتّربية، والبحث عن الحكمة، وغيرها، متّخذة من الموروث العربيّ مادّتها. فسيرة عنترة معروفة ومحبّبة إلى نفوس العرب. فاحترم معلوف إرث مارون النقّاش، وسار على خطاه، وهو الذّي عندما بدأ مسيرته المسرحيّة اعتمد على الموسيقى والغناء والشّعر، وأوصى بتضمين الأعمال أبعادًا أخلاقيّة بامتياز.

ومن الآراء المسرحيّة للفنّانين اللّبنانيّين، في نهاية القرن العشرين، هناك طروحات متنوّعة، على سبيل المثال، لا الحصر. قال جلال خوري مثلًا، مشجّعًا العودة إلى الإرث العربيّ: «مهما حاولنا اللّحاق بالغرب، فهم لا يزالون السّبّاقين، لهذا يجب ألّا نقف، بل علينا أن ننطلق من واقعنا، نحن لدينا ما هو أهمّ من التّكنولوجيا، لدينا الرّؤية والشّعر».[6] وبحث ميشال جبر أيضًا، عن حلّ للأزمة العربيّة، معترفًا بالتّبعيّة للغرب، قال: «إنّ مشكلتنا في العالم العربيّ ناتجة من أزمة وجود، أزمة انتماء... أعترف بوجود أزمة هويّة تنعكس على ممارساتنا الثّقافيّة، كيف يمكن حلّها؟ بالقمع، أم بالإكراه؟ نترك لعجلة التّاريخ أن تحكم.»[7]

وفي الختام وبما أنّ التّاريخ يحكم، فقد حكم (تبعًا لخالدة سعيد) بأنّ المسرح اللّبنانيّ في حدود هذه المرحلة القصيرة، كان أكثر ميلًا إلى أن يكون مسرح أفكار، مسرح قضايا وهموم وبحث عن الجذور،

---

(1) هند قوّاص، المدخل إلى المسرح العربيّ، مرجع سابق، ص 10.

(2) المرجع نفسه، ص 9.

(3) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960- 1975)، ص 337.

(4) نبيل أبو مراد، المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 375.

(5) www.aljoumhouria.com, 11 September, 2019, @ 10:00 A.M.

(6) المسرح اللّبنانيّ مشاكل وآفاق، حلقة دراسيّة، ص 70.

(7) المرجع نفسه، ص 150.

مسرح مثقّفين بمعنى المثقّف النّقديّ المسؤول أو المسيّس، مسرح مصلحين، وباختصار مسرح تغيير.[1] فإنّ شخصيّة المسرحيّ النّهضويّ هي شخصيّة المصلح، والمسرحيّ الحديث هو المثقّف، بمعنى المفكّر الحرّ، المسؤول والمسيّس.[2] وأنّه لم تكن الحركة المسرحيّة مجرّد معبّر عن هذا المناخ، بل كانت، فنّيًّا وفكريًّا وسياسيًّا، جزءًا أساسيًّا في حركة الصّراع.[3]

فهرس المصادر والمراجع:

* أبو فاضل، فريد، في حقل المسرح، لا دار نشر، جميع الحقوق محفوظة للمحامي بسّام فريد أبو فاضل، ط 1، 2015.

* أبو مراد، نبيل:

- المسرح اللّبنانيّ في القرن العشرين، شركة الطّبع والنّشر اللّبنانيّة، ط 1، 2002.

- الأخوان رحباني الحياة والمسرح، مطبعة دكّاش عمشيت، 2010.

* أبو هيف، عبدالله، المسرح العربيّ المعاصر، قضايا وتجارب، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، 2002.

* أبي فاضل، ربيعة، رئيف خوري تراثٌ أدبيّ في خدمة الثّقافة العربيّة، دار الفارابي، بيروت، ط 1، 2015.

* الرّاعي، علي، المسرح في الوطن العربيّ، عصر المعرفة، الكويت، 1980.

* النّقّاش، نقولا، أرزة لبنان، المطبعة العموميّة، بيروت 1869.

* النّقاش، سليم، فوائد الرّوايات أو التّياترات، مجلّة الجنان، عام 1875.

* بو فرحات معلوف، هدى، المأسويّة في المسرح العربيّ، منشورات الجامعة اللّبنانيّة، بيروت 2011.

* حمادة، وطفاء، المسرح اللّبنانيّ مشاكل وآفاق، حلقة دراسيّة، نيسان 1993، النّادي الثّقافيّ العربيّ.

* خورشيد، فاروق، السّيرة الشّعبيّة، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر، لونجمان، (مكتبة لبنان ناشرون)، ط1، 1994.

* داغر، يوسف أسعد، الأصول العربيّة للدّراسات اللّبنانيّة، منشورات الجامعة اللّبنانيّة، بيروت 1972.

* راجح، الأب أنطوان، في كتابه «دير مار الياس أنطلياس»، طباعة خاصّة، 2018.

* سعد، صالح، الأنا – الآخر، عصر المعرفة، مطابع السّياسة، الكويت، 2001.

(1) خالدة سعيد، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، مرجع سابق، ص 696.

(2) المرجع نفسه، ص 14.

(3) المسرح اللّبنانيّ مشاكل وآفاق، حلقة دراسيّة، ص 158.

* سعيد، خالدة، الحركة المسرحيّة في لبنان (1960– 1975)، لجنة النّاشر العربيّ، 1988.

* شيّا، محمّد شفيق، في الأدب الفلسفيّ، مجد المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط 1، 2009.

* قاسم، هاشم، الظّاهرة الرّحبانيّة مسيرة ونهضة، بيسان، 2018.

* قطّان، نعيم، الواقعيّ والمسرحيّ، ترجمة صباح الهرّاط زوين، منشورات الجمل، كولونيا – ألمانيا، ط1، 1997.

* قوّاص، هند، المسرح في مجال الأدب وعلم النّفس، دار الكتاب اللّبنانيّ، بيروت، 1982.

* كريّم، محمّد، المسرح اللّبنانيّ في نصف قرن (1900 – 1950)، دار المقاصد للتّأليف والطّباعة والنّشر، ط 1، 2000.

* كليرمان، هارولد، حول الإخراج المسرحيّ، ترجمة ممدوح عدوان، دار دمشق للطّباعة والصّحافة والنّشر، ط1، 1988.

* لحّود، إيلي، أديب مخايل لحّود لبنان على المرسح ونصوص أخرى، منشورات جامعة الرّوح القدس – الكسليك، 2010، (مركز فينيكس للدّراسات اللّبنانيّة. المسرح اللّبنانيّ 2).

* محفوظ، عصام، سيناريو المسرح العربيّ في مئة عام، دار نلسن، بيروت، ط1، 2018.

* معلوف، أنطوان، مارون نقّاش إشكاليّة الأوبرا في نشأة المسرحيّة العربيّة، الهيئة العربيّة للمسرح، بيروت، ط 1، 2011.

*مندور، محمّد، الكلاسيكيّة والأصول الفنّيّة للدّراما، دار نهضة مصر، القاهرة، لات.

* جريدة الأنوار، مقالة بعنوان: «مسرحنا في الجامعات والمدارس» (الكلّيّة اليسوعيّة ونشاط المحفل الأدبيّ)، الخميس في 3 أيّار، السّنة 40، العدد 14351.

* C. G. Jung, L’Âme et la Vie, traduit de l’allemand par le Dr Roland Cahen et Yves Le Lay, Éd. Buchet/Chastel, 1963.

* www.aljoumhouria.com, 11 September, 2019, @ 10:00 A.M.

النّزعة الغرائبيّة في رواية «آبق» للرّوائيّ المصريّ عماد الدّوماني

د. باسلة موسى زعيتر

لم تكن قراءة رواية «آبق» كغيرها من القراءات، فما كدتُ أدخلُ عالمَها، حتّى صدمتني أحداثُها الغريبة، وشعرتُ أنّني داخلةٌ إلى عالمٍ مغايرٍ، وكأنّي أسابق اللّحظات الرّاهنة في رهبة الذّهول. بهذه الطّاقةَ شحن عماد الدّوماني روايته، فقد ألبسها شحنةً صاعقةً تجبركَ طائعًا على ملاحقة الأحداث الآتية، خوفًا من إفلات فكرةٍ ما في زحمة الدّهشة، وتتملّكك رغبة عارمة في سبر أغوار ذلك الواقع الّذي ما عاد واقعًا، إذْ يوغل عميقًا في التّفاصيل، ويتوقّفُ الزّمن فجأةً، ليتحوّل إلى صراعٍ نفسيٍّ بين تصديق ما يحصل وعدمه، فتتوقّف أنفاسك أيضًا، وتشعر أنّ الأرض تدور بك.

تبدأ الرّواية بعودة شريف إلى منزله بعد يوم مرهق، ليُفاجَأ بتحوّلاتٍ كثيرة، فبيته المحصّنُ أمنيًّا اقتحمته يدٌ خفيّةٌ استطاعت تجاوز الحواجز الكثيرة ببساطة، إنّها ابنته الطّفلة المقتولة ظلمًا نتيجةَ أفعالٍ قبيحةٍ قام بها، من قتلٍ، وظلمٍ، وتشريدٍ، واعتداء، وخيانة، عادت قبل ذكرى وفاتها السّنويّة الأولى لتنبئه بما سيحصل معه، وأنّه سيموتُ قريبًا، لذا هو مضطرّ إلى تطهير نفسه، والتّكفير عن ذنوبه المتراكمة، استعدادًا لملاقاة خالقه بإنسانيّة خالصة. لم يستطع تقبّل ما رآه وسمعته أذناه، فدخل في غيبوبةٍ طويلةٍ، أفاقَ بعدها وقرّر تغييرَ نظامِ حياته، وأولى الخطوات كانت العزم على الخروج من المنظّمة الإرهابيّة العالميّة الّتي عمل معها طويلًا.

إنّ حال الرّعب والهلع الّتي أثارتها خطوات ما قبل ظهور «نور»، والّتي امتدّت لتحتلّ سبعًا وأربعين صفحة، كانت كفيلةً بأن تدخلك في دوّامة التّساؤلات والحيرة، ويدفعك الوصف الدّقيق إلى الاندماج الكلّي في ذلك العالم المتخيَّل، يقول شريف محدّثًا ابنه جاسر: «الدّماء، الإغماء، الخراب الّذي عمّ غرفتك، من فعل ذلك؟ وقبل أن يجيبه صاح شريف: ما هذا...؟ أين الدّماء الّتي غطّت وجهك قبل قليل؟ وأين الكدمات؟ متفحّصًا أرجاء الغرفة أيضًا، ليجدها هي الأخرى مرتّبة على هيئتها المعتادة، لم تمسسها يدٌ بسوء!».

لعلّ لجوء الرّوائيّ إلى هذه النّزعة يعود إلى أسبابٍ عديدةٍ وجوهريّة، أوّلها البحث عن عنصر الإثارة والتّشويق، وتقديم الأحداث في قالبٍ يتجاوز التّقليديّة المعهودة في السّرد، وبذلك يوفّر المتعة للقارئ، ويبعده من الملل والرّتابة، ويلبّي حاجته إلى الإثارة، وتحريض العقل على التّفكير، وهذا تمامًا ما حصل، حين صُدِمتُ كقارئةٍ بهذه الحبكة المتقنة للأحداث، حتّى تخيّلت المشاهد الّتي سرقتني من نفسي، ورحت أتجوّل في أنحاء ذلك المنزل، أبحث مع شريف عن دليلٍ يوصله إلى الحقيقة في ظلّ التّخبّط الّذي عاشه.

ثانيها إشباع رغبة الفضول عنده، فلو عدنا إلى موروثنا الأدبيّ، لوجدنا سعيَ الإنسانِ الدّؤوبَ إلى اكتشاف المجهول، لأنّه جُبِلَ على الاكتشاف والتّنقيب بحثًا عن إجاباتٍ شافيةٍ لتساؤلاته المستمرّة، حول الحياة، والوجود، ولاسيّما المستقبل، فلجأ إلى قراءة الكفّ، والتّبصير، والضّرب في الرّمل، وغيرها من الأساليب، خصوصًا أنّ النّزعة التّكامليّة تؤدّي دورها في هذا الإطار، من خلال الرّغبة في الكمال، وفي تحدّي المجهول، والسّيطرة على الظّروف المحيطة بأشكالها كافّة، ومحاولة الالتفاف على المنطق بطريقةٍ غرائبيّة، وشريف خير مثال على ذلك، لأنّه أراد الهروب من الموت الّذي تعرّض له، وبنى لنفسه وأسرته عالمًا مختلفًا يشمل كلّ وسائل الحماية والرّاحة الّتي يستحيل اختراقها «مسكنٌ رائقٌ بديع، يشغل الطّابقَ التّاسع عشر والعشرين معًا، بعد ربطهما بسلّمٍ داخليّ بطرازٍ فخمٍ منمّقٍ. بيتٌ موغلٌ

في الاتّساع، مكتظٌّ بأثاثٍ بعضه أثريّ أصليّ حازه بطرقٍ تنمّ عن طريقته الفذّة في حيازة كلّ ما يرغب فيه، بغضّ النّظر عن الوسيلة».

وثالثها الرّبط بين الواقع والغيب، فبعد استرسال شريف في تنفيذ مشروعه المشترك مع الإرهابيّين، ظهرت نور لتقول له أنّ الحساب موجود، وموعده قريب، وتذكّره بإنسانيّته المُباعة في سوق الإجرام، فكانت بذلك الجسرَ الواصلَ بينهما، إنّه جسر الهداية « وعلى امتداد البصر يرى أخشابًا تتراصّ إلى جوار بعضها، مكوّنةً جسرًا في الفضاء، عابرًا إليه، مطليًّا بلون أوراق الشّجر، ويمتدّ إلى داخل البيت على مقربة منه، عليه أضواء تبدّد عتمة المكان...»، وهو بذلك يدمج أيضًا بين الواقعيّ والغرائبيّ، ليرصد بعض قضايا الواقع البشعة، والمقنّعة بأوجه الحضارة المتعدّدة، من خلال الكشف عن شخصيّة شريف الحقيقيّة الّتي لا يستطيع أحدٌ توقّعَها، تقول نور مكلّمة والدَها: «أنا هنا اللّيلة يا أبي لأجل جرائر عظام ارتكبتها في سنواتك الماضية. لأجلك أنت قبلهم جميعًا أنا هنا».

أمّا رابعها، فربّما يعدّ استكمالًا لما بدأه الرّوائيّون في عصر ما بعد الحداثة، كما اتّفق بعض الباحثين على تسميته، وإن كانت هناك خلافات عديدة حولها، ليكون ردّ فعل على الإيمان المطلق بالعقل، والاهتمام بالمادّة، وتشييء الإنسان الّذي أصبح آلة صمّاء تعمل بصمت في مرحلة الحداثة. لقد حاولوا أن يعيدوا مكانة الرّوح والإنسانيّة، بعد أن تسبّب العقل المحض في خراب أوروبّا، وهوس العالم أجمع بالتّكنولوجيا المستحدَثة، فتوجهوا إلى إحياء الصّوفيّة من جديد، والقوى الرّوحيّة الخارقة. وكما نعلم، إنّ الشّرق هو مهد الحضارات الإنسانيّة، وشعبه يتّصف بإعمال العاطفة قبل العقل، لذا كان الملجأ الآمن لكلّ من أراد الفرارَ من سطوة العقل المحكمة، في سبيل التعويض النّفسيّ والرّوحي الّذي فَقِدَ في عالمٍ باردٍ جامدٍ، فغذّوا الجانب الرّوحي، وكان السّرد الغرائبيّ والعجائبيّ متنفّسًا رحبًا لذلك، من هنا، نجدُ في الرّواية فشل التّكنولوجيا في إظهار الواقع، فلم تتمكّن الكاميرات المزروعة في جميع أركان البيت من نقل صورة واضحةٍ عمّا حدث في غيابه، أو حتّى عندما عاد إلى منزله «لكنّ الأعجب على الإطلاق أنّ الكاميرات لم تظهر «شريف» في البيت وقت دخوله! ولا في أيّ غرفة من غرف البيت طوال السّاعة الماضية»، وربّما أراد الرّاوي/الرّوائيّ من خلال ذلك أن يشير إلى محدوديّة العقل، فدائمًا توجد ٌقوى أكبر منه تجبره على التّسليم أمامها، إنّها قوّة الرّوح المملوكة فقط من قبل الخالق عزّ وجلّ، لأنّ الإنسان مع كلّ قدراته الهائلة، ما زال عاجزًا أمام خفايا كثيرة بقيت خارج نطاق استيعابه.

وهنا، لا بدّ من الإشارة إلى سمةٍ أساسيّة من سمات عصر ما بعد الحداثة، وهو أنّه يتميّز بالانفتاح على احتمالات وآفاقٍ واسعة لا تعرف التّحديد، لأنّه يرفض القيود والانضباط، وربّما لهذا السّبب ترك الرّاوي/ الرّوائيّ نهايةً روايته «آبق» مفتوحةً على احتمالاتٍ كثيرة، وأدخلنا مرّةً أخرى في دوّامة جديدة، بعد أن كشف سرَّ ما حصل في بداية الرّواية، والهلع الّذي عاشته الشّخصيّة الرّئيسيّة «شريف»، وبذلك يكون قد ختمَ بما بدأه، بلا محدوديّة، وتجاوز الممكن والمتوَقَّع، والنّفاذ إلى عالمٍ آخرَ يفسحُ في المجال أمام المتلقّي ليعملَ مخيّلتَه عميقًا في فضاءاتٍ رحبةٍ شاسعةٍ.

الغربة والاِغتراب والبحث عن الهُويَّة في رواية

« تحت سَماء «كوبنهاغن» للرّوائية «حوراء النّداوي»

حنان فاضل[1]*

مُقدّمة :

يهدفُ هذا البحثُ إلى دراسةِ الهُويَّة المُفتَّتة في رواية: « تحت سماء كوبنهاغن»[(1)] للرِّوائيَّة العراقيَّة «حوراء النّدّاوي»[2]*. يدرسُ رؤية الشّخصيّة الرّئيسة إلى مدينة «كوبنهاغن»[3]*، ٱلّتي تشكّلُ مدخلاً للتّعبير عن نوازعِ الشّخصيّة الباطنيّة، وتمثَّلت في مواقفَ فكريَّةٍ ونفسيَّةٍ وٱجتماعيّة، ٱختبرَتْها البطلة في مجتمع الغربة، وولَّدَتْ لديها أنماطًا مُتعدّدةً من الاِغتراب.

يُبيّنُ هذا البحث، أيضًا، أنَّ الكاتبة العراقيّة تنتمي إلى فئة المقهورين الّذين أُجبِروا على التّخلّي قسرًا عن قيَمِهم وعاداتِهم، في مقابل أن يحصلوا على بعض القبول المشروط من المجتمع الجديد. أدّى الأمر، كذلك، إلى هُويّةٍ مُفتّتةٍ بين بلَدِ المَنشأ وبلدِ الاِغتراب. يشي الأمر، في الوقت ذاته، بعلامات التمرّد، الّتي تجلّت بشكلٍ واضحٍ في سلوك البطلة طوال مسيرتها في الرّواية، لنصل في نهاية البحث إلى الكشف عن تجليّات «الغربة والاِغتراب والبحث عن الهُويّة» ٱنطلاقًا من نهوض الرّواية على عالمَين مُتناقضَين: عالَمُ الشَّرق (العراق[4]*)، وهو الوطن والهُويَّة، وعالَمُ الغرب (كوبنهاغن*)، الّذي يُشكّلُ فضاءَ الغربةِ والاِغترابِ والبحثِ عن الهُويَّة المَفقودة، والكشف عن أزمةٍ وجوديّةٍ تعتصرُ في كيانِ الشّخصيّة المؤطِّرة لهذا العمل الرّوائي، وتحمِلُ جراحَ الوطن والغربة وٱغترابَ المنفى. إنّها أزمة تشظّي الهُويّة بين هذين العالمَين المُتناقضَين.

– وقد توقَّفَ البحث عند ثلاث مسائل:

1– ما أنواع الغربة وأشكالها في الرّواية؟

2– ما أنماط الاِغتراب وأشكاله؟

يخلُصُ البحث إلى محاولة الإجابة عن المسألة الثالثة : ما الوطن ؟

3– كيف تتشكّلُ الهُويّة، تاليًا، في مُوازاة معنى الوطن؟

مُلخَّص الرّواية :

إنّها الرّواية الأولى للكاتبة، وقد طُبعَتْ مَرّتين في مُدَّةٍ قصيرة. صدرت للمرّة الأُولى عام 2010 عن دار السّاقي ببيروت، ومن ثَمَّ تلتْها طبعةٌ ثانيةٌ عن الدّار ذاتها عام 2014. لذا، فهي عملٌ أدبيٌّ مُعاصِرٌ، يطرحُ قضيةً راهنةً على صعيد الأدب العربي، والفكر العالمي، ألَا وهي: قضيّة الهُويّة الوطنيّة. لقد حاولت الكاتبة أن تكشِفَ تداعياتِ أزمة الهجرة بصورةٍ فنيّةٍ في روايةٍ أدبيَّة. ٱستندَتْ من خلالها على معطياتٍ ٱختبرَتْها بقسوةٍ مع عائلتِها. نجحَت في رصد الواقع العراقي، وأضاءَتْ على

(1) الجامعة اللبنانيَّة – كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة.

(2) حوراء النّداوي : أبصرتِ النُّورَ عام 1984 بالعراق، ونشأت في «الدَّنمارك». هي روائيَّة عراقيَّة، لم يصدُرْ لها إلاّ روايةٌ، وهي: «تحت سماء كوبنهاغن».

(3) كوبنهاغن : عاصمة الدَّنمارك وأكثر مدنها سكانًا، ومركزها الثقافيّ والسياسيّ الأوّل ومِيناؤها المركزيّ. يبلُغ عددُ سكّانِها مع الضَّواحي 1,230,728 نسمة.

(4) العراق: دولة عربية، وتُعَدُّ جمهوريَّةً «برلمانيَّة» ٱتّحاديَّة، عاصمتُها بغداد، والعراق أحد دول غرب آسيا.

أزمةِ التَّهجير، ٱلّتي أصابَتِ الشَّعبَ العراقيَّ، وشرّدَتْه في أصقاع العالم. إضافة إلى تحديَّاتِ الغُربة، والخوف على الهُويّة الوطنيّة، بعدما تسلّلت إليها ملامحُ الثّقافة الغربيّة.

تنسِجُ الكاتبة في روايتِها حكايةَ عائلةٍ عراقيّة، كانَتْ تعيشُ حياةً معقولة، ٱقتصاديًّا وٱجتماعيًّا بالعراق، وأُجبِرَتْ على الهجرة بسبب الخوف من التّنظيمات المُسلَّحة الإرهابيّة، والعنف الدّموي في ظلّ غياب الدّولة.

لذا، تنتقِلُ مع عائلتِها إلى بلدٍ غربيّ، لتعيش أُولى تجاربِها الإغترابيّة، وٱضطرارها إلى مُعايشة هذا الإغتراب بصمت.

تفضحُ الكاتبةُ بلُغةِ الإغتراب مسألة الإندماج، وترسُمُ الفسيفسائيَّات، ٱلّتي ٱلتحمَت جميعًا، لتشكِّلَ بنية النَّصّ، وتَستنطِقَ علاقاتِ أبجديَّاتِ المَكان وتشوُّهاتِ المجتمعاتِ الغربيّة، ٱلّتي ترفضُ ٱندماجَ المُهاجرين إليها، فتفضَحُ عمْقَ الإزدواجيّة وتبيِّنُ خطورتَها، ٱلتي يعيشها الفرد في عالَم الإغتراب.

إذًا، تعكسُ الرّاوية واقعَ العراقيِّين المُغتربين، بعد أنْ ذاقوا الأمرَّين: عذابَ بلدِ المَنشأ، وعذابَ الإغتراب في آنٍ. وتُعَدُّ البطلة إحدى ضحايا هذا العذاب، بعد أنْ فشِلَتْ في خطِّ مَسيرةٍ ناجحةٍ في بلد الإغتراب، إضافة إلى علاقةِ الحُبّ الفاشلة، ٱلتي جمعَتْها برافد العراقيّ. نلحظ، أيضًا، علاقتَها الإفتراضيّة بتوربن الدّنماركي، لتتوسَّعَ، في ما بعد، دائرةُ ضياعِها وتخبُّطِها بين رجُلَين مُتناقضَين، يرمُزان إلى عالمَين مُختلفين، هما: عالَم الشّرق، وعالَم الغرب.

أولاً: أنواع الغربة وأشكالها في الرّواية

1- الغُربة المكانيّة :

ونقصدُ بالغربة المَكانيّة: «ذلك الإحساس الّذي يشعر به الإنسان في بُعده عن وطنه»[1]. لم تتمكَّنْ «هدى» من التّأقلمِ مع هذا الإحساس، فقد ظلّ يُدغدغ مشاعرَها من وقتٍ لآخَر، خصوصًا حين تسترجع ذكرياتِها الشّحيحة عن العراق. عندما حان موعدُ زيارة «دمشق»، وهي عاصمة سوريا، إذ وقعَ اختيارُ العائلة عليها بسبب تعذّر زيارة «العراق». شكّلَت هذه الزيارة، لاحقًا، نقطة تحوُّل في مَسار حياة «هدى»، وصدمةً حضاريّة جعلَتْها تعي مؤشّرات ٱختلافها عن الآخرين في «كوبنهاغن»: إنَّ ٱلتقائي بجذوري الشّرقيّة للمَرّةِ الأُولى، جعلَ ذاكرتي، تميّز تلك الأيّام عن غيرها، لم يكنْ إحساسي إحساس سائحة، ولم يكن لديّ فضول المشاهدة، إذ لم أكنْ أشعر بغربة»[2].

ٱنطلاقًا ممَّا سبق، أعاد الفضاءُ الدّمشقيُّ بأماكنه المتعدّدة ووجوهِ قاطنيه بناءَ عوالم شاسعة عن الشّرق في وعي البطلَة، بعد أن تعمّدَت تجاهُلَها: «وجوه النّاس المتعبة لم تبْد غريبة عنّي»[3]، تتكشّفُ بوضوح علامات ٱنتمائِها الفِطريّ تُجاه المكان الأليف. إنَّ هذا الحِسَّ، الذي تشكَّلَ باتجاه المكان وقاطنيه هو: « حِسٌّ أصيلٌ وعميقٌ في الوجدان البشريّ، خصوصًا إذا كان المكان هو وطن الألفة والإنتماء»[4].

بدأت رحلة «هدى» في البحث عن هويَّتها العربيّة فورَ عودتِها إلى «كوبنهاغن»: «رحلتي تلك نقلتْني من حياة إلى أُخرى (...) لولاها كنْتُ تركْتُ نفسي لحياتي المُهجَّنة، تلك المزدوجة، ٱلّتي أراها

---

(1) دعدور، أشرف علي، الغربة في الشعر الأندلسي، القاهرة، دار نهضة الشرق، ط1، 2002، ص22.

(2) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س. ص.33.

(3) م.ن. ص33.

(4) العاني، شجاع مسلم، البناء الفني في الرّواية العربيّة في العراق، العراق، دار الشُّؤون الثَّقافية العامة، ط1، 2000، ص99.

على مُحيّا أقراني منَ المُهاجرين، الّذين تربّوا هنا، فتمايعَتْ شخصيّاتُهم في فوضى مُرتّبة»[1].

تنتقد «هدى» الجاليةَ العراقيّة، وتسخَرُ منِ ٱغترابها المُعاكس للشّرق، بعد أنِ ٱستقرَّ أفرادُها على شخصيّاتٍ دخيلة، وأهملوا أصلَهمُ الشرقيّ، الّذي يؤكد على تميُّزهم في مجتمعٍ غربيّ، لا يهتمُّ لهذه المعايير العربيّة.

وقد شهدَتِ البطلةُ تحوُّلاتِ الكثيرين، ٱلذين ٱنصهروا في بنية المجتمع الغربي، وتفلّتوا من شرقيّتهم وسط الكثير من المواضعات الاِجتماعيّة.

لقد نجحَتْ «هدى» في مقاومة هذه الموضة الغربيّة الرّائجة بعد أنْ سمحَتْ لمشاعرِ الحنين أنْ

تتسلّلَ إليها، وشرَّعَتْ لها منابر العقل والروح. سَعَت للتعرّف إلى أصولها العربيّة من دون أيِّ تعديلات بعد زيارتها الدّمشقيّة، إذ تقول : « كانَتْ دائمًا فيّ، أشمُّ رائحتَها في بخورِ أمّي العربي، ثمّ أراها في أحدِ شوارع «كوبنهاغن»، فأشعرُ فجأة بأنَّ هذا الشّارعَ يشبه شارعًا ما هناك، غير مُتأكّدة أهي ذاكرتي أم مُخيِّلتي، ٱلتي ربطَتْ بين الشّارعين»[2]؟

أخيرًا، لم تنتج زيارة دمشق سوى علاماتٍ، تشير إلى الغربة المكانيّة في «كوبنهاغن»، بعد أنْ طاولَت ذات البطلة، وأثقلَتها بمؤشّرات الحنين، وأضافَت إلى غربتها تجارب مأسويَّة، عبَّرَت عنها في الغربة الزمانيّة.

2- الغربة الزّمانيّة :

بدأتْ أماراتُ الغربة الزّمانيّة تتسلَّلُ إلى أفراد عائلة «هدى»، وتحديدًا والديها. نقصد بالغربة الزّمانيّة: «شعور الإنسان بأنّه غريبٌ ضائع في زمنٍ أفقدَه مكانتَه»[3].

تشيرُ «هدى» بدايةً إلى والدَيها، وتصفُهما بالمتحرِّرين: «ذلك التّحرُّر، الّذي أطلقتْه بغداد، وقيَّدتْه كوبنهاغن»[4]، لم يلبَثْ هذا التّحرُّرُ أنِ ٱنطفأ مع مرور السّنوات، وتحوَّلَ ذكرى، يُشيِّعُها الوالُد من وقتٍ لآخَر. بعد أنْ حاصرتْه غربتُه إلى حدِّ الاِنعزال على أثر ٱستهزاء المجتمع الغربيّ من شهادتِه الجامعيَّة، ٱلّتي قضى في دراستها أربع سنوات، لتنتهي «ديكورًا» في إحدى زوايا المنزل. لقدِ اِستطاعَ هذا البلدُ البارِدُ أنْ يُذيبَ طموحَه، ويقضي أيضًا على أفكاره القديمة، تماشيًا مع المَناخِ العام للهزيمة، ٱلتي أصابتْه في كلِّ الجهات: «منذ مقدمه حتّى اليوم، ما تزال الغربة تنهشُ فيه، لتتركَ ما تبقّى منه، قابعًا في المنزل، عليلَ الجسد والرّوح أبي، أبي المتقاعد قبل أوان تقاعده بسنين»[5].

أمّا والدة «هدى» فقد سمحَت ردَّاتُ فعلِها بالولوج إلى الثُّغرات الواسعة، ٱلتي أحدثتْها الغربة الزّمانيّة في باطن شخصِها، ولم تعبِّرْ عنها في المَحكيّ المباشر، بل قمعَتْها في أعماقِها. في مثل هذه الأحوال، تبدأ الشّخصيّة بتغيير سلوكها وممارساتها، بعد أن شاخَتْ ملامحُها العربيَّة، ولم تعُدْ تذكرُها. لعلَّها تسعى أنْ يتقبّلَها الآخرون: « ٱرتدت أمّي الحجاب(...) صارت تُغالي في إظهار شخصيَّتها الجديدة»[6].

لم تتمكّن هذه الوالدة منَ الاِندماج في المجتمع الغربي الخام، فلجأت إلى الجالية العراقيَّة المتديِّنة، وٱنخرطَت في مجتمعِها، الذي لا يمُتُّ إلى شخصيّتها المتحرّرة القديمة بأيَّة صلةٍ، في محاولةٍ منها

(1) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص.34.

(2) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص.35.

(3) دعدور، أشرف علي، الغربة في الشعر الأندلسي، م.س.ص.23.

(4) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص.62.

(5) النّداوي، حوراء، م.ن. ص63.

(6) م.ن.ص56.

لهدم الماضي، الذي لن يعود: «من المُمكن إلغاء الواقع سحريًّا، ولكنَّ ذلك لن يغيّره بحالٍ من الأحوال، تلك مشكلةٌ تُوقِفُ عمليَّة التّحرُّر عند حدّ ردود الفعل التّعويضيَّة»[1].

أمّا ملامح «هدى» الشرقيّة فقد عبثَ بها الزّمن الغربيّ: « بكَيْتُ كثيرًا، وأنا أجلسُ بين يدَي تلك المرآة، أرى نعومة شَعري تتساقط بكثرةٍ على الأرض، بكَيتُ بلا دموعٍ و من دونِ صوتٍ (...) ذلك البكاء، الذي يتصاعد في الصّدر، فيحرقه، ويتوقّف عند الحلق، فيلهَبُه»[2]. تشكِّلُ هذه الحادثة دلالة عميقة للزّمن القهريّ، الذي تحياه «هدى»، فقد أجبرت على التّخلي عن شَعرها الطَّويل، ليتقبّلَها الآخرون. تشير مفردات (بكيت، يحرقه، يلهبه) إلى ٱنحدار في نموّ الشّخصيّة الفاعلة، بعد أنْ مارسَتِ البكاء الصّامت، وعجزَتْ عن البوح والرّفض. عجزُها يُشبِهُ العجزَ العربيّ، الّذي يُقدِّم تنازلاتٍ يوميّةٍ على حساب الآخرين تحت راية الِاستبداد والظُّلم: « لم تقصُصْ لي شَعري فحسْبُ، بل قصَّتْ لساني وجزءًا بائنًا منّي»[3].

لقد صَنعُ الزمنُ غربة الشّخصيّات، وغيَّرَ من عاداتها وسِماتها، فتخبَّطَت في شَركه. حاولَت أنْ تتماهى مع وضعها الجديد، وفشلت في التّأقلم، فعانت من كابوسٍ واقعيٍّ، لم تتمكّن من إنهائه. عمّقت هذه المحاولات أزمتَها، ورفعَتْ مستويات القلق عندها، وعبَّرت عنها في أنماط الِاغتراب.

ثانيًا: أنماط الاغتراب

إنَّ الِاغترابَ ظاهرةٌ نفسيّةٌ ٱجتماعيّةٌ قديمة قِدَم الإنسان في هذا الوجود. تتفاعلُ هذه الظَّاهرة مع تطوُّر الحياة الِاجتماعيّة وتبدُّلِ الحاجات الإنسانيّة.

عندما يُواجِه الإنسانُ صعوبة في تأمين هذه الحاجات، تستقرُّ تيمة الِاغتراب في لاوعيه، وتشتدُّ في الأزْمات، ومن ثمّ تطفو على سطح الوعي. يبدأ الإنسان في ٱختبار مشاعر اليأس وفقدان معنى وجوده وأهدافه، كما يُعايش أيضًا مُعضلة إحساسه بالِانتماء في عالَمٍ غير مألوف بالنّسبة إليه، ممّا يؤثّر عليه كعضوٍ ٱجتماعيّ. تؤدّي هذه الظّاهرة إلى نشوء عدّة أنماط ٱغترابيّة، تَبَعًا للحالة الرّاهنة، ٱلتي تختبرُها كلّ شخصيّة.

أ- الِاغتراب المكاني:

يُعَدُّ الِاغتراب المكاني وليدًا شرعيًّا للأحداث المأسويّة، ٱلتي لاحقَتِ البطلة «هدى»، ودبَّقت ٱنطلاقتها وٱندفاعها نحو الخارج. تمثَّلَ الِاغترابُ المكانيّ في فضاءين، أغرقا « هدى» في تساؤلات حولَ مغزى وجودها في بلد يرفضُ أنْ يتقبّلَها مواطنة «دنماركيّة»، ويراها دخيلة : « وطنيّتك هنا لا معنى لها، فأنتِ بعد كلّ ما أنتِ عليه من وطنيَّة، لست سوى أجنبيَّةٍ، أجنبيَّة معدومة الرّائحة والوطنيّة، إذ تفترضها في نفسك أمام «دنماركيّ» لا يرى فيكِ سوى دخيل»[4](1).

عند مطالعة تفاصيل فضاء الغربة والمنشأ، نجد أنَّهما مُتساويان في حجم التّضخّم المأسويّ لعلامات الِاغتراب المكاني، الفضاء الأوّل هو فضاءٌ خارجيّ مفتوحٌ على الشّوارع والمعالم المكانيّة: «كلُّ ما بي شاذٌ ويُعلِنُ بإصرار عن كوني غير مرحَّب بي في مركز العاصمة»[5](2). أمّا الفضاء الثّاني فيتمثّل بالدّاخل النّفسي لهُدى، تحاكي فيه واقعها المؤلم وٱنعزالها عن الآخرين: « أقضى ليالي السّبت في صمتٍ مُطبَقٍ في غرفةٍ في بيتٍ يقع في الضّواحي البعيدة»[6](3).

(1) حجازي، مصطفى، التخلف الاجتماعي، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط14، 2016، ص57.

(2) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص. 103.

(3) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص.103.

(4) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص139.

(5) م.ن.ص320.

(6) م.ن. ص318.

إذًا، يشكِّلُ هذان الفضاءان فضاءَ المدينة، مدينة «كوبنهاغن»، ٱلتي تلتحمُ فيها تفاصيلُ أزمة «هدى» ٱلتي تُعاني ٱغترابًا مكانيًّا، ينسابُ من جميع زوايا المدينة وشوارعها حتّى بيوتها، فتولّد مأساتها؛ لأنّ «المكان هو الأكثر ٱلتصاقًا بحياة البشر، ولأنَّ إدراك الإنسان للمكان يختلف من حيث إدراكه للزّمن، ففي الوقت الذي يُدرك فيه الزمن من خلال تأثيره في الأشياء إدراكًا غير مباشر، يدرك المكان بطريقة مباشرة إدراكًا ماديًّا حسيًّا»[1](4).

عبَّرت «هدى» عن علاقتِها المختلَّة بالمكان عبر ٱشتداد مشاعر الضّيق والإنزعاج: «صخَبُ المكان يُعكِّرُ مِزاجي، تمثّلت الأصوات الكثيرة، ٱلتي تحيط بي كجيشٍ غفير من النَّمل، يشقّ طريقه في صدري، لينهشَه ببطء»[2]. يبدو أنّها تعاني خرابًا داخليًّا، تمثّلَ من خلال علاقتها المُضطربة بالمكان واحساسها باللاٱنتماء، وتعزِّزُ مشاعر الإمتعاض: « المكان الأصليّ هو المكان المحوري بالنّسبة إلى الشّخصيَّة إذا تحقَّقتْ فيه مطالبها ورغباتها (...) وفي حالة ٱفتقار هذا الجانب تبحث الشّخصيّة عنه في مكان آخر، ومن ثمّ يحصُلُ الإنفصال عن المكان المركزي والإتصال بالمحيط»[3].

أمّا الحالات الشّعوريّة ٱلتي تمرُّ بها، فتعكِسُ حالة التّهميش الموزَّعة بين أبناء البلد المُضيف وأماكنه: «أستغربُ رأيَكم ومُجافاتِكم! فلا فنَّكم، ولا إذاعاتكم، أو فضائيّاتكم الغزيزة، قد أنصفَتْ وجودَنا»[4]. تكشِفُ لغةُ التخاطب بُعدًا حضاريًّا حادًّا، يفصِلُ بين طرفين مُتناقضَين من خلال تكرار الضَّمير «أنتم» في مقابل أقليَّة الـ «نحن». يُمثِّلُ هذا التّكرارُ الإنفصالَ بين حضارتين، ويُؤكِّدُ على: « بُعْدِ الهُوَّة بين حضارتَين، إنّه ٱنفصالٌ بعيدُ المدى بين الأنا والآخَر، وٱنعزال الآخَر بملكيَّة القيَم الجميلة في الوجود»[5].

تُعاود «هدى» التّأكيد على عدم ٱنتمائها للمكان الآخر، الذي تعيش فيه: «في قِدَم بناياتها تاريخٌ ليس لي»[6]. إنَّ علاقتها بالمكان مُسطّحة عابرة، لا تتجاوز سنوات عمرها. نستطيع من خلال هذه النُّقطة وضع إصبعنا للدّلالة على الجُرح المكاني، الذي تضطرُّ لمواجهته، وتبني ٱغترابها على أساسه.

لقد عانت «هدى» مِن ٱغتراب مكانيٍّ، أثّر في ٱندماجها في الخارج، وعكَسَ سلوكها الإنفعاليّ، وعلاقتها غير السَّويّة بالمكان والآخرين، وكشف عن جوانبَ جديدة مِنَ الإغتراب، تمثَّلَت بالإغتراب الإجتماعيّ.

ب- <u>الإغتراب الاجتماعيّ:</u>

لم تتمكّن «هدى» من صَدِّ الأزمات الإغترابيّة، ٱلتي تناوبَتْ عليها في سِنٍّ مُبكرة، وتحديدًا في المدرسة الإبتدائيّة، حين رفضَ أحدُ الأطفال اللّعِب معها: « جدّتي، تقول: عندما تكبر لا تتزوّج مِنَ السّوداوات»[7]. بدأت تُحاصَرُ من كلِّ الجوانب، وتتسلَّقُ أُولى درجات ٱغترابها، حتَّى أدركت ٱختلافها عن الآخرين، فتعمَّقت مأساتها، ولم تتمكَّن مِنَ التّصدِّي لهذا القدَر المحتوم: « لَمْ أعتَد من نفسي ذاكرة قويّة، تلك ٱلتي تسترجع بسهولة تفاصيل صغيرة، لكنْ، أن تكونَ التّفصيلة هي إقصائيّ، فذلك

---

(1) لحمداني، حميد، بنية النّصّ السَّردي، الدّار البيضاء، المركز الثقافيّ العربيّ، ط1، 1991، ص61.

(2) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص366.

(3) يقطين، سعيد، قال الراوي البنيات المكانيّة في السيرة الشَّعبية، الدَّار البيضاء، المركز الثقافيّ العربيّ، ط1، 1997، ص92.

(4) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص. 24.

(5) السلفي، سالم عبد الرب، البنى الأسلوبيَّة في شعر الغربة، عمّان، دار أمجد، ط1، 2018، ط162.

(6) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص.385.

(7) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س. ص. 27.

ما لَمْ أتمكَّنْ من نسيانه بسهولة[1]. عوَّقَ هذا الإقصاءُ ٱندماجَها في المجتمع الغربيّ، وكشَفَ عن خلَلِ العلاقات بين المواطنين والأجانب. أبعدَها عن المحيط المُختلِف عِوَضًا من المشاركة الجماعيّة الفعّالة. من شأن هذه الاِضطرابات العلائقيّة أنْ تؤدِّي إلى ٱغترابٍ ٱجتماعيٍّ ثقيلٍ في : « شعور الفرد بعدم التّفاعل بين ذاته وذوات الآخرين والبرود الاِجتماعيّ، أي: ضُعف الرَّوابط معَ الآخرين، أو ضعف الإحساس بالمَودّة والأُلفة الاِجتماعية معهم»[2].

لم تقاوم «هدى» مشاعرها الاِغترابيَّة، وٱستطاعت أنْ تقرأ نتائجَ الاِختلاف بنضجٍ، ولم تُبالِغ في تصوير الحالات الاِغترابيَّة. كشفت من خلالها عن ٱنحسار التّواصل مع الآخَر الغربيّ إلى حدِّ الاِنقطاع التَّام: «كلُّ شيءٍ في غربتنا هذه مُتقوقع على ذاته، حتّى نفسي متقوقعة على نفسها، فاصلة ذاتي عنها»[3]. تلفت النَّظر بأنَّ الاِغترابَ يمتدُّ ليحاصِرَ النَّاسَ في قوقعةٍ ٱختيارية، ليستروا ٱختلافهم إلى حدِّ التَّنكُّر لحاجات ذاتهم. إنَّ ٱستمرارَ الوضعيَّة المَهزومة لا بُدَّ أنْ يولِّدَ أقصى حالاتِ النَّبذ الاِجتماعيّ، الذي بدوره يؤدِّي إلى: «ٱغتراب عن المجتمع، ومغايرة معاييره، والشُّعور بالعُزلة والهامشيَّة الاِجتماعية والرّفض، والعجز عن ممارسة السُّلوك الاِجتماعيّ العاديّ»[4].

اِنسحبَتْ «هدى» المقهورة من المجتمع «الدّنماركي»، ولاذَت باغترابها بعيدًا عن الآخرين»: «مع بداية المدرسة الثّانوية ٱنقطعت صلتي بالدنماركيين(...) لعلّه وعيُنا المُفاجئ لِانعدام تساوينا، ما جعلَنا ننفصِلُ تمامًا؛ فالدنماركيُّون في ناحية، والأجانب في ناحية»[5]((7).

تخضع «هدى» لمعايير الاِختلاف، ويبدو هذا الاِختلاف طبيعيًّا بسبب تسلُّط فئات ٱجتماعيّة على أُخرى، وتنطلق من سيطرة الـ «هُم» الأكثريَّة على الـ «نحن» الأقليّة: «فهِمْتُ أنَّ هذه الأرضَ ليست بأرضي، بل إنَّهم «هم» أصحابُ شبه الجزيرة الصّغيرة هذه، أصحابُ الأرض المُنبسطة والشَّوارع النَّظيفة شبه الخالية من البشر»[6]. تتكشَّفُ قِمَّة الاِغتراب الاِجتماعيّ عَبْرَ الفوارق بين «نحن» و «هُم»، وتنسِجُ على ضوئِها مسألة الاِختلاف. تُحيلُنا من جديدٍ إلى العلاقة المضطربة بالمكانِ. ٱنطلاقًا من هذه الوضعيَّة تنشأ العدائيَّة ضدّ المكان الآخَر وناسه؛ لأنّها لا تنتمي إليهم، ولن تتمكَّن من أنْ تتملَّكَ شِبرًا صغيرًا من هذه الأراضي المُنبسطة، وتراه رفضًا مُقنَّعًا لوجودها في تلك البلاد المُنكمشة على الأجانب. تعبِّرُ عن رؤيةٍ قاتمةٍ لمستقبل العلاقات الاِجتماعيّة، ٱلّتي لا تبشِّر بالاِستقرار والأمان». لا أفهمُ لِمَ حالَما يسكَرُ «الدّنماركي»، يبدأ بمطالبتنا بهجرةٍ عكسيَّة، تبرك كلّ شيء وراءنا (...) يُخيفُني خاطر أنْ أفيقَ ذات يومٍ في مدينةٍ قد سَكِرَ جلُّ سكَّانها إثْرَ ليلة مُعربدة»[7].

يزعزعُ قلَقُ الإقصاء كيانَها، وتُحمِّلُ ٱختلاف «الأيديولوجيّات» الفكريّة مسؤوليَّة التَّباعد الاِجتماعيّ. ترصدُها عَبْرَ حالاتٍ غيرِ واعية، تختبئُ وراء شعارات حقوق الإنسان وحمايته مهما ٱختلفَ جنسُه ولونُه، فمأساتُها الاِغترابيَّة لا تقتصر على البُعد الاِجتماعيّ فقط، بل تتعدّى إلى أبعادٍ أُخرى تتّصل بـ : «الثقافة المريضة، ٱلّتي تسود فيها عوامل الهدم والتّعقيد»[8].

(1) م.ن. ص27.

(2) النوري، قيس، الاِغتراب اصطلاحًا مفهومًا وواقعًا، مجلّة عالم الفكر، المجلّد 10، العدد 1، الكويت، 1979، ص33.

(3) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص.128.

(4) زهران، سناء حامد، إرشاد الصّحة النفسيَّة لتصحيح مشاعر الاِغتراب، مِصر، عالم الكتب للنَّشر والتَّوزيع، ط1، 2004، ص110.

(5) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س. ص.ص. 135-133.

(6) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص.51.

(7) م.ن.ث.111,

(8) زهران، سناء حامد، إرشاد الصِّحَّة النَّفسيَّة لتصحيح مشاعر الاِغتراب. م.س. ص.107.

عانت «هدى»، أيضًا، منِ ٱغترابٍ ٱجتماعيّ مزدوجٍ، تهاوى على أفكارها ومشاعرها، وٱخترق حصنها الوحيد (منزلها) بعد قدوم أخيها «عماد» من العراق. «تركته أمِّي في بغداد، خوفًا عليه من طريقها، الّذي سلكتْه مع أبي (...) فرارًا من العراق»[1]. وكان يكبرها بعشر سنوات: « كانت كفيلة لتبني حاجزًا بيني وبينه، إضافة إلى حاجز البعد»[2].

إذًا، كان لقاءٌ شاذًّا، شعرَتْ من خلاله بمشاعرَ سلبيّة بسبب إعاقة التّواصل مع أخيها، الّذي بدا غريبًا عنها في سلوكه: « اِستضافته في البيت بدت خفيفة في البداية، ثمّ صارت تثقل مع الأيام شيئًا فشيئًا. وصار إحساسي بوجود كتلته يلجمني»[3]. لقد تضاعفَ إحساسُها بالاِغتراب عن أخيها، بعدما تأكّدت من ٱختلافهما وتباعدهما. يشير الأمر، أيضًا، إلى خللٍ في الاِنتماء الأُسَري. يُعمِّق، في الوقت ذاته وعي الذّات المغتربة بمؤشّرات وَحدتها وٱنفصالها عن الجميع؛ لأنّ : « جوهر مفهوم الاِغتراب، هو أنَّ الآخرين يصبحون غرباء بالنسبة إلى الإنسان، الّذي لا يستطيع أنْ يربطَ نفسَه بالآخرين، ما لم تكنْ له نَفْسٌ أصلية، وإلاّ سيفقد العمق والمغزى»[4] وما تزالُ «هدى» تترجَّحُ بين عالَمَين متناقضَين، يُشتِّتان نفسها، ويمنعاها من الاِستقرار الاِجتماعيّ. وتزول أيّ محاولات للنهوض بعلاقاتٍ سَويَّة مع الآخرين، مع ما يتضمَّنُه ذلك من إشاراتِ عُزلةٍ وتقوقُعٍ، ومن المُمْكن أنْ تؤدِّيَ إلى ٱغترابٍ جسديٍّ.

<u>ت- الاِغتراب الجسديّ:</u>

تألّقت «هدى» في ٱغترابها الجسديّ، وبرهنَتْ أنَّ أزمتَها الاِغترابية مُتشعِّبة. إنّها تُصِرُّ على ٱختلافِها، وتُعِدُّه مصدرَ نبذِها منِ المُجتمع الغربيّ، ولاسيَّما ٱختلافِ ملامحها الجسديَّة: « مجرَّدُ مُراهقة تُثير الشَّفقة، بجسدٍ يبدو كأنه ينمو نموًّا عكسيًّا، فيتضاءل أكثر، ويتمسّك بمِساحة الطُّفولة، رافضًا الاِنتقال إلى دنيا صارت تشتهي فيه ما يدلُّ على أنوثةٍ ما»[5]. إنَّها حبيسة جسد، يحسر وجودها بضآله حجمه، ويقمع ٱنطلاقتها في المجتمع الغربيّ، فتعاقبه بالاِنتقادات؛ لأنّه يُشكِّلُ عائقًا في رسْم مَعالم هُويّتِها؛ لأنَّ :» الفرد الّذي لَمْ تتحدّدْ هُويّته بعد، يُعَدُّ مُغتربًا؛ لأنَّه يفتقد الإحساس بالأفق النَّاتج من عدم تحديد الهدف المركزيّ لحياته»[6].

تنفذ «هدى» في ٱغترابها الجسديِّ إلى ما وراء الصُّورة الجسديَّة: «أنا السَّمراء الصَّغيرة الغريبة المغرّبة الأنثى؛ أنا الوحيدة أفتقر إلى حنانٍ تُغدقه عليَّ الدُّنيا، فأتوسَّل إليها أنْ ترأفَ بشبابي»[7]. تُحمِّلُ هذه الصّفاتُ مدلولاتٍ فكريّة، تشي بوجودها المرتبك في مجتمعٍ لا يُشبهُها، وتنتقي مفردات تُسوِّغ حالتَها الاِغترابية العامّة: «السّمراء، والصّغيرة، والغريبة، والمغرّبة».

تصادر في الوقت ذاته حقّها الشَّرعيّ في الحياة. يرمز الأمر من زاويةٍ أوسعَ إلى الوجود المُلتبس للأجانب العرب في بلاد الاِغتراب. تُشكِّلُ «هدى» نموذجًا للشَّباب، الذين أصابَهم الشَّلَلُ الحياتيّ، وٱرتدّوا إلى أنفسِهم الحائرة، يغرفون من واقعهم حكاياتٍ بائسة. قد تؤدِّي هذه الحالات إلى ٱغتراب الأنا، الّذي : «يقوم بعمليَّة الكَبْت، ٱلتي تمنع بعض نزعات النَّفس مِنَ الظهور في الشُّعور»[8]. ومِنْ ثَمَّ يحدُثُ خللٌ في العمليَّات الشّعوريّة المُنظَّمة، تسوقها الأحداثُ غير المتوازية بعد أنْ تآمرتْ عليها

---

(1) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص.37.

(2) م.ن.ص. 36.

(3) م.ن.ص.40.

(4) حماد، حسن، الاغتراب عند إريك فروم، بيروت، المؤسسة الجامعيّة، ط1، 1995، ص42.

(5) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن م.س.ص.273.

(6) سري، إجلال محمد، الأمراض النفسية الاجتماعية، مصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص114.

(7) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن م.س. ص320.

(8) فرويد، سيجموند، الأنا والهو. تر. محمد عثمان نجاتي، القاهرة، دار الشروق، ط4، 1982، ص15.

الطَّبيعة، فسقطَتْ في وَهدة المتناقضات، ٱلتي لا تهدأ: «بهذا الجسد من ذا يصدّق أنَّني في الثامنة عشْرة، وأنا أبدو مثلَ طفلة في العاشرة ممسوحة الصّدر والمؤخِّرة (...) هل يا تُرى سيرضى به رجل وهو على هذه الشاكلة»(1)[5]. تكشف أيضًا، نظرة بعضهم إلى المرأة، ٱلتي تحدِّدها معايير الإغراء عبر مفاتن الجسد. إنَّ هذا الإصرارَ على ربط جسدِها بديمومة الحياة أدَّى إلى: « ٱتساع الهُوَّة بينها وبين جسدها، وذلك عندما تشعر النَّفس بأنَّ جسدَها هو السبب لحالة الاِغتراب، ٱلتي تعيشها الشَّخصيَّة»[2]، وقد نجَمَ عن هذه الهُوَّة ٱضطرابات على مستوى الوظائف الطَّبيعيّة: «هل يُعقلُ أنْ تبلُغَ جميع زميلاتي؛ وأنا لا، أنا ٱبنة المناطق الحارَّة (...) بينما هؤلاء «الأوروبيَّات» ذوات الدَّم البارد (...) بلغَتْ طورَ أنوثتهنّ قبلَ أنْ يسمعْنَ بها»[3]. لقدِ ٱستعصى جسدُها عليها، كما ٱستعصى عليها وجودُها في بلدٍ غريبٍ عنها، إلَّا أنَّها تقرُّ بتفوُّقه عليها عَبْرَ حادثةِ بلوغ زميلاتها «الأوروبيّات». إنّه المعيار الدَّائم، الذي يتحكَّمُ في ٱغترابها. لماذا تتأخَّر دائمًا، ويسبقها الآخرون المختلِفون؟ يدفعها الأمر، أحيانًا، إلى مُجاراة الواقع والتَّحايُل عليه: « إدَّعيْتُ أمام زميلاتِ الصَّفّ بأنّي قد بلغْتُ، مثلي مثلُهنّ»[4].

تتماهى مع كذبتها حتّى تؤمِّنُ على بقائِها المشروط في المجتمع الغربيّ على حساب مقاطعتها لجسدها، ويزيد الأمر من حِدَّة الاِغتراب لديها، حتَّى « ينشأ من الإدراك السَّلبي للذات وعدم فهمها بشكلٍ سليمٍ، وكذلك نتيجة للهُوَّة الكبيرة بين تصوُّر الفرد لنفسه المثاليَّة ونفسه الواقعيَّة»[5]. تُكمِلُ بعد ذلك، مسيرة ٱغترابها، لتشمَلَ أيضًا الجانبَ الدّينيّ.

ث- الاِغتراب الدّينيّ:

شكَّلَتْ تيمة الدّين ركيزة رئيسة في معاناة «هدى» الاِغترابيّة؛ لأنَّ ممارسة الدِّين تفرض أنماطًا سلوكيَّة مُعيَّنة، لم تقوَ على تحمّل مظاهرها في مجتمعٍ غربيٍّ، له خصوصيّاته الدّينيّة. بدأ الأمر، أوّلاً، من رغبة والدتها في ٱرتدائها الحجاب، كي تعمِّقَ علاقاتها الاِجتماعيَّة في الوسط العراقي المتحفِّظ على حساب راحة ٱبنتها: «هل يُعقلُ أنْ تجبُرُني على ٱرتدائه؟ ألم يكفِها أنّها ذهبت هي وعماد إلى مدرستي لتطلب طلبات كثيرة»(6)[2]. يؤكّد الفعل (تجبرني) على دلالة الرّفض، ٱلتي تغزو وعيَ «هدى» بسبب إدراكها بحتميَّة المعركة، ٱلتي ستواجهُها بمفردها في مجتمع المدرسة عندما تُعلِنُ حِجابها: « أقامَتْ مشكلة كبيرة مع معلِّمة السِّباحة، كي لا تجبرني على حضور الدَّرس وٱرتداء «المايوه»، على الرّغم من أنِّي كنتُ أرتديه في السّابق، ولم يعترض أحدٌ من أهلي على ٱرتدائه»(7)[3].

تشير «هدى» إلى ٱختلاط الأحداث والوقائع، فهي لم تنشأ في بيئةٍ متديّنة، ولم تتعرَّف على دِينِها من جانبه الرُّوحي، بل من الجانب القمْعيّ، بحسب ما صُوِّرَ لها عبر سلوك والدتها. سيؤدّي الأمر، ربَّما، إلى كارثةٍ علائقيّة مع دِينها؛ لأنّه يقف عائقًا أمام ٱندماجها في المجتمع.

اللاَّفت، أيضًا، أنَّ الوالدة ترى الدِّين من زاويةٍ مُحدَّدةٍ، ترتبط بالمظاهر الدِّينية، وتطوّعُ الدِّين لأسباب شخصيّةٍ؛ لأنّها تدرك عدم رغبة ٱبنتها في ٱرتداء الحجاب، وتُكرهها على الأمر، إنَّها: «تُمارس

(1) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن م.س.ص. 345.

(2) العبد الله، يحيى، الاغتراب دراسة تحليلية لشخصيات الطاهر بن جلون الروائية، الأردن، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 2005، ص510.

(3) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص.104.

(4) م.ن. ص104.

(5) المحمداوي، حسن ابراهيم حسن، العلاقة بين الاِغتراب والتَّوافق النَّفسي لدى الجالية العراقيَّة في السويد، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والتربية الأكاديميَّة العربيَّة بالدنمارك، 2007، ص46.

(6) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س. ص.95.

(7) م.ن.ث.96.

ٱزدواجية حادَّة في هذا المجال، وهي ٱزدواجية سلبيّة في نهاية المطاف[1](4)، كما عبّرت عنها بعض الروايات العربيّة.

تكمل «هدى» معاناتها: « حصل تغيير ٱنقلابيّ في عاداتي، كان كفيلًا بأن يستغربه زملاء الدّراسة، ويجعل منّي مرعًى خصبًا لسخريتهم»[2](5). تزداد معاناتها؛ لأنّها ببساطة لا تفضّلُ تواجدها في بيئة يكون ٱختلافها المعرّف عنها: « أنا لم أكنْ أريدُ أنْ أتحجَّبَ (...) حيث سأكونُ الوحيدة المرتدية للحجاب»[3](6)، تكشفُ عن مشكلاتٍ قد تبدو في ظاهرها عاديّة، ولكنّها معقّدة. لذلك، تتعامل مع الحجاب بتردّد، وتتجنَّبُ وضعه، لتستبق الآراء المتسرّعة والأحكام المُسبقة أمام الظّواهر غير المألوفة: « لو كانَتْ زميلاتي في الدِّراسة يرتدين النِّقاب، لكنت ٱرتديته مثلهنّ»[4](7).

من هذا المنظور، تبدو «هدى» شخصيّةً هشّةً، وتفتقد إلى معايير المقاومة النّاضجة، حتَّى الدِّين لم يؤمِّنْ لها الخلاصَ من أزمتها الاِغترابيّة. لم تلجأ إليه، لإقامة تواصل وحوار مع الآخرين، بل شكَّلَ أداة ٱختلاف: « كانوا يديرون أعينَهم الملوَّنة في حَيرةٍ مُفتعلةٍ مُتعمَّدة كي يبرهنوا على ٱختلافيّ»[5].

تحاول عبر إثارتها لهذه المسألة الدّينيّة أنْ تلامِسَ أزمة الهُويّة الدّينيّة في بلاد الاِغتراب، ٱلّتي قد تدفع الآخرين إلى الاِنشقاق عن هُويّتهم الدِّينيّة؛ ليتجنَّبوا معاداة الآخرين لهم، وليندمجوا في مجتمعٍ آمِنٍ ومُستقِرّ، أو يندفعوا نحو التّطرّف الدّينيّ غير المحمود، لإثبات الوجود الدِّيني بقوّةٍ على الأرض الغربيَّة. هذه المسائل: « تهدِّدُ المجتمع، وتكاد تشلّ فاعليَّة العقل في شؤون الحياة والمجتمع»[6].

أمّا الذي يخصّ «هدى» فقد دفعَها سلوكُها الدِّينيّ الجديد إلى المزيد من الاِختبارات الاِغترابيّة: «حملْتُ ٱختلافيّ فوق رأسي، وآثرت أنْ أبتعدَ وأنزويَ، وعذابُ تميُّزي يمتصّ من شخصيَّتي الكثير، وٱنطوائي يمتصّ منها أكثر، فضعفت هي الأُخرى»[7]. لم تحقّق عَبْرَ سلوكها الجديد سوى علاماتِ تقهقرها، وٱنسحابها من المجتمع. عجنَها الاِنطواء؛ لأنّها لا تملك القدرة على إلغاء الواقع، أو تغييره حتّى، فحصل عندها جمودٌ للدّيمومة، ٱلّتي تنشّط الخلايا الذّهنيّة الفاعلة في مواجهات التّحدّيات الخارجيّة. تجسَّدَ، أيضًا، هذا الواقع المستعصيّ في الاِغتراب العاطفيّ وفي ٱنفعالاتها العاطفيّة المتناقضة.

ج-الاِغتراب العاطفيّ:

مرّت «هدى» بمطبّاتٍ عاطفيّةٍ مترجِّحة، ونعزو السّبب إلى مشكلةٍ حضارية، ٱزدادت حدّتها مع نضوجها. لم تشأ أن تقطع حبل الصرّة بجذورها العراقيّة، فعاودت وصلَه من خلال «رافد» العراقيّ، الذي شاهدته للمرّةِ الأُولى في المقهى: «رأيته يلتفُّ حول الطّاولة، ليصلَ إلى أحدهم ليصافحَه، فسألَه الأخير عن كيفيّة قدومهم، فردّ بصوتٍ واضحٍ ولَكْنةٍ بغداديّة أعرفها؛ لأنَّها لَكْنة أبي[8]: « وعندها تُقرّر أنْ تقتحم عالمه، وتُوظِّف حيلةً، للتقرّب منه، فتطلب إليه أنْ يُعرِّبَ روايتها: «ٱخترتُكَ أنتَ لتعرِّبَها،

(1) إبراهيم، صالح، أزمة الحضارة العربية في أدب عبد الرحمن منيف، بيروت، المركز الثقافيّ العربيّ، ط1، 2004، ص89.

(2) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص.96.

(3) م.ن.ص.96.

(4) م.ن.ص. 97.

(5) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص. 98.

(6) أبو زيد، نصر حامد، نقد الخطاب الديني، القاهرة، سينا للنشر، ط2، 1994، ص81.

(7) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص.98.

(8) م.ن. ص.261.

على الأقل أنا مؤمنة تمامًا بسلامة لغتك العربيّة»[1].

إنّها تبحث، إذًا، عن نظيرها، لتُلقي عنده ٱختلافها المؤرّق، وتُمارس عربيّتها بحريّةٍ، وسيوحّدهما ٱختلافهما. إنّها تستمدُّ مقوّمات صمودها في المجتمع «الدّنماركيّ» من هذه العلاقة المتخيِّلة، فتحاول عبر «رافد» قمع مسيرة ٱغترابها؛ لأنّ العلاقة لم تُبصر النُّور يومًا، بقيت في متاهات وسائل التّواصل الإجتماعيّ، لكنَّها لجأت إليه على أنّه « حَلٌّ للصِّراع النّاشئ بين رغبات الفرد وأحلامه وتقاليد المجتمع وضوابطه ومن الطبيعيّ أن يكونَ هذا حلًّا واهنًا»[2].

تراءى الشَّرق عَبْرَ «رافد» فشكّل حلقة وصْلٍ بينها وبين موطنِها الأصليّ، تقوقعَتْ داخلها، وطفقت تبحث عن سِماتهما العربيَّة. إنَّه عالمُها الشَّرقي بسحره وغموضه، ولطالما ٱشتهت أنْ تطأه قدماها، واليوم تطؤه بقلبها وحواسها: «كعادتي بحثتُ فيه عمّا يُشبهُني، فوجدْتُ شَعرَهُ وعينَيه بمثل لون شَعريّ المتفحِّم وعينيّ السَّوداوين»[3].

تشير (كعادتي) إلى رحلة بحثٍ مُضنيةٍ قادتها البطلة بوجع حضاريّ عبر محاولاتها لإيجاد مَلاذها الأمين، وبعيدًا عن التّشوّهات الحضاريَّة، ٱلّتي أرهقت كِيانها المُشتَّت بين عالمَين يعصُران شخصيَّتها المركَّبة، وحصَلَتِ المعجزة عندما ٱلتقت به، ونظرت إليه بعين عراقيَّة خالصة: «هذا الرَّجُل وُجِدَ في الدُّنيا فقط، ليجلسَ على ذلك المقعد في مقهى «اسكندنافيّ»، بعيدًا بعيدًا عن أرض أجداده، وقريبًا جدًّا منّي، أنا ٱلّتي تشاطره الأجداد ذاتهم»[4]. إنَّه توأمُها العربي، يتشاطران التاريخَ ذاته معًا، وهويَّتُهما واحدة. لقد تمكَّن مِنْ: «أنْ يقلُبَ الإحساس بالنَّقص إلى تعالٍ»[5]. كما هو الحال في بعض الرِّوايات العربيَّة.

عاودَت «هُدى» ٱستئناف مسيرتها الإغترابيَّة، عندما ٱمتنعت عن البَوح بحقيقة مشاعرها تُجاهه: «كيف أجرؤ على دعوة رجُلٍ بحجم رجولته»، يبدو أنَّها تترجَّح بين رغبتها في الإنعتاق من ٱختلافها وخوفها من الولوج في عالمٍ لم تختبره إلاّ بوساطة شعور، تبدَّى لها عَبْرَ شخصٍ عراقيّ، تردَّدت في مُصارحته. إنَّها صنيعة الغرب، ميَّعتها عاداته، لا تملكُ سلاح شرقيّته. لقد عاقبت تقصيرها بالصَّمت والإبتعاد عنه: «سنواتٌ مرَّت مذ ذاك اليوم، حيث وقفَ هناك تحت السَّاعة، ليقرَّ لي بشرعيَّة الإنتظار، سنواتٌ مرَّتْ، إذ شعرْتُ خلالها بحنينٍ إليه مرَّات لم أحصِها»[6].

فرضَ هذا الوعي المأسويّ عزلةً معيَّنةً عليها، مارستها عبر التَّواصل غير المباشر مع الآخرين في بحثٍ محمومٍ لحلِّ مُعضلة ٱغترابها: «ٱنسللت بسبب مللٍ أصابني (...) لأدخل غرفة مخصَّصة لمن هُم فوق الأربعين من العمر»[7]. واجهَتْ «هدى» ضعفَها العربيّ بجرأةٍ، فتخطَّت حاجز الخوف، وٱختارت رجُلاً يكبرها بالسِّن. إنَّها تخطو عبر سلوكها أُولى خطواتِها نحو المجتمع «الدّنماركيّ»، وتتسلَّحُ بخبرة رجُلٍ ناضج: «في نهاية حديثي معه بعد أكثر من ثلاث ساعات، وجدْتُ نفسي أُعطيه «الإيميل» الخاص بي (...) كان «تورين» من أولئك الأشخاص، الذين يجنبونك عبر ما هو مجرَّد شاشة «كومبيوتر»»[8]. ٱنجرفت في علاقتها الإفتراضيّة، ومنحَت «توربن» أهميّة مبالَغًا فيها. إنّه

(1) م.ن.ص18.

(2) زعتر، محمد عاطف راشد، بعض سِمات الشخصية وعلاقتها بالاِغتراب النَّفسيّ لدى الشّباب الجامعيّ، رسالة دكتوراه، مِصر، جامعة الزقازيق، 1989، ص20.

(3) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص.265.

(4) م.ن.ص272.

(5) طرابيشي، جورج، شرق وغرب رجولة وأنوثة، بيروت، دار الطليعة، ط4، 1997، ص368.

(6) النداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص. 37.

(7) م.ن.ص.170.

(8) م.ن.ص172.

ٱكتشافها العظيم، ستغزو به المجتمع، وستنهل من ثقافته، لتثبت وجودها من جديد. إنّها تسعى لمعالجة مشكلتها الحضاريَّة بناءً على مُعطياتٍ مُتواضعة. يكشف أيضًا، ٱختباء «هدى» وراء مِنصَّات التَّواصل الإجتماعيّ تركيبتها النَّفسيّة المُعقّدة، إذ: « نلمَسُ خلف أستار المكان صيحات دفينة، توحي بالمعاناة والتّوتّر والاِضطراب»[1]. ترمز أيضًا، إلى الشّحّ العاطفيّ، الذي تُعاني منه وعجزت عن مِلئه، فأوجدَت طرقًا بديلة، تُخفّفُ من ٱغترابها العاطفيّ.

لم تتمكَّنْ «هدى» من معالجة أزمتها الاِغترابيَّة، وحاولَت أنْ تعي نفسَها من طريق وعي العالم الغربيّ عبر «توربن»، لكنَّها أعادت إنتاج مشكلتها بأبعادٍ جديدة: « قبل أنْ يمرّ شهرٌ على معرفتي به، كنت قد حدّثته عن كلّ شيء، حدَّثتُه عن نفسي وعائلتي وظروفي»[2]. تماهت في إعجابها به، ونسيَتْ أنْ تثبِّتَ وجودَها العراقيّ في نفسه الغربيّة، وهذا ما يُفسِّر بوحها تفاصيل حياتها، ولم تظهر أيّ محاولة من «توربن» في ٱستعراض حياته الغربية. ينقلنا الأمر إلى البُعد الحضاريّ للعلاقة، حيث تظهر سيطرة الغرب على الشّرق، إذ إنَّ «هدى» لا تتأخَّر في تنفيذ طلبات «توربن»، ووافقت فورًا على رؤيته: «ليلة اللّقاء نِمْتُ نومًا مُتقطّعًا، وكنت كلَّما أستيقظ من نومي، أردِّدُ لنفسي (...) لماذا لم أرفض»[3].

إذًا، تَحدَّدَ الزّمان والمكان، وعندما وصلَتْ، ٱلتقت بـ « رافد»، لتصطدم بعالمَيها المتناقضين في آن، فاختبأتْ من الاِثنين: «جلَسْتُ إلى طاولةٍ بقرب الحاجز الزّجاجيّ، أتابع الرّجُلَين (...) أحدهما واعدْتُه على الرُّغم منّي، والآخَر لم يكن وفيًّا بقدْر ما كان اليوم، على الرّغم من أنّه لم يَعرِضْ عليّ وعدًا قطُّ، أو لقاء»[4].

إنَّ ٱغترابها العاطفيّ مُشبَعٌ بمؤشِّرات القلق والخوف، إذ لم تنجح في خطِّ مَسيرةٍ عاطفيّةٍ طبيعيّة، تجاذبَتْها أطرافُ الصِّراع، ولم تستقرَّ في علاقة. لقد بقيَتْ شريدةً، وتتنازعُها رغبتان: الأُولى تشدُّها نحو الغرب، فيما الثّانية تشدُّها نحو الشّرق، إذ إنَّ: «اللّقاء الوحيد بينهما هو في نقطة الاِفتراق»[5]. كما قرأنا في بعض الرّوايات العربيّة.

حلّقت «هدى» في سماء ٱغترابها عاليًا، ما جعلَنا نلتقط ٱغترابها اللّغويّ، فكيف تعاملَت معه، وكيف ٱنتقت تعابيرها وألفاظها؟ ووزَّعتْها بين اللّغَة «الدّنماركية» واللّغَة العربيَّة؟

ح–الإغتراب اللّغويّ:

يتبدّى الخلل الحضاريّ واضحًا في الاِغتراب اللّغويِّ. نرى على ٱمتداد صفحات الرِّواية تخبُّطًا لغويًّا بين لغتَين، يحدّده الموقف. مَرَّ بنا، في بداية الصّفحات، بأنَّ اللّغة العربيّة مُغيَّبة إلى حدٍّ ما، في المراحل الأُولى من حياة «هدى» : «لا أذكر مرّة نهرتْني أمّي لعدم تحدّثي بالعربيّة، على عكس ذلك، كان والدَيَّ يبدوان سعيدَين بحقيقة كوني أتكلّم «الدنماركيّة» بطلاقةٍ والعربيّة بركاكة»[6].

يبدو أنَّ عائلتها تتماهى مع الثّقافة الغربيَّة للبلد الّذي حماهم وٱستقبلهم؛ إلاّ أنّ هذا الاِستقرار اللّغويّ ما دام طويلاً، عندما بدأت تعي أنَّ لغتها «الدنماركيّة» تقف حاجزًا أمام اللّغة العربيّة: «جاء خالي القاطن في «ألمانيا» لزيارتنا (...) وسَيْلٌ من الألفاظ السّريعة المفخَّمة تنساب من بين شفتيه، لم أفهم

(1) الفلاحي، أحمد علي، الاغتراب في الشعر العربي في القرن السابع الهجري (دراسة نفسيّة / ٱجتماعيّة)، الفلوجة، دار غيداء، ط1، 2013، ص86.

(2) النّداوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، م.س.ص.147.

(3) م.ن. ص.366.

(4) م.ن.ص. 369.

(5) طرابيشي، جورج، شرق وغرب. م.س.ص.50.

(6) النّدّاوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن. م.س.ص. 25.

منها الكثير، أحسسْتُ لحظتها بضيقٍ»[1].

في ضوء ذلك، بدأت تُعاني من أزمة ٱغتراب لُغويّة؛ لأنّها لا تملك لغة واحدة، إنّها جزءٌ من لغتين، ولا تستطيع المساواة بينهما. أدّى الأمر، لاحقًا، إلى تداخلهما على لسانها، لتعبِّرَ من جديد عن ٱختلاف هُويّتها عن الآخرين، لذا: « تُعَدُّ اللّغة أداة بالغة القوّة للإعلان عن هُويّة شخص ما، والحفاظ عليها»[2].

برز هذا التَّداخل اللّغويّ في حواراتها، حيث بقيت اللّغة العربيّة حبيسة الجالية، بينما ٱحتلّت اللّغة «الدّنماركيّة» المركز الأوّل في حواراتها الرّسميَّة. في ما يأتي، نقدّمُ جدولاً ببعض الكلمات والمصطلحات «الدّنماركيّة» والعربيّة باللّهجة العراقيّة، يشي بازدواجيّتها وٱختلافها.

اللّغة العربيّة / العراقيّة	اللّغة الدّنماركيّة
دجيبيلها شما تريد	Hold din kaeft
شقد سخيف	Med hvaol
شكو ماكو	Kommer du
شد سوين	Jeg elsker din duft
شقد يتعيقل	Fuldstaen digt
إذا سمعت صوتج. راسج أكرّه	Gad morgen skat

ثَبْت المصادر والمراجع:

أوّلاً: المصادر

1- النّدّاوي، حوراء، تحت سماء كوبنهاغن، بيروت، دار السّاقي، ط1، 2010 .

ثانيًا: المراجع العربيّة:

1- ابراهيم، صالح، أزمة الحضارة العربيّة في أدب عبد الرّحمن منيف، بيروت، المركز الثّقافي العربي، ط1، 2004 .

2- أبو زيد، نصر حامد، نقد الخطاب الدّيني، القاهرة، سينا للنّشر، ط2، 1994 .

3- حجازي، مصطفى، التّخلّف الإجتماعي، بيروت، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط14، 2016 .

4- حماد، حسن، الإغتراب عند إريك فروم، بيروت، المؤسّسة الجامعيّة، ط1، 1995.

5- دعدور، أشرف علي، الغربة في الشّعر الأندلسي، القاهرة، دار نهضة الشّرق، ط1، 2002.

6- زهران، سناء حامد، إرشاد الصحّة النّفسيّة لتصحيح مشاعر الإغتراب، مصر، عالم الكتب للنّشر

(1) م.ن.ص.26.

(2) تراسك، ر.ل. أساسيّات اللّغة، تر. رانيا إبراهيم يوسف، القاهرة، المجلس الأعلى للثّقافة، ط1، 2002، ص121.

والتّوزيع، ط1، 2004.

7- سري، إجلال محمد، الأمراض النّفسيّة الاِجتماعيّة، مصر، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع، ط1، 2003.

8- السّلفي، سالم عبد الرّب، البنى الأسلوبيّة في شِعر الغربة، عمّان، دار أمجد، ط1، 2018.

9- طرابيشي، جورج، شرق وغرب رجولة وأنوثة، بيروت، دار الطّليعة، ط4، 1997.

10- العاني، شجاع مُسلم، البناء الفنّي في الرّواية العربيّة في العِراق، العراق، دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة، ط1، 2000.

11- العبد الله، يحيى، الاِغتراب دراسة تحليليّة لشخصيّات الطّاهر بن جلون الرّوائيّة، الأردن، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ط1، 2005.

12- الفلاّحيّ، أحمد، الاِغتراب في الشّعر العربي في القرن السّابع الهجري (دراسة نفسيّة / اجتماعيّة)، الفلوجة، دار غيداء، ط1، 2013.

13- لحمداني، حميد، بنية النّصّ السّردي، الدّار البيضاء، المركز الثقافيّ العربيّ، ط1، 1991.

14- يقطين، سعيد، قال الرّاوي البنيات الحكائيَّة في السِّيرة الشَّعبيَّة، الدَّار البيضاء، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط1، 1997.

ثالثًا: المراجع المعرّبة

1- تراسك، ر.ل.، أساسيّات اللّغة، تر. رانيا إبراهيم يوسف، القاهرة، المجلس الأعلى للثّقافة، ط1، 2002.

2- فرويد، سيجموند، الأنا والهو، تر. محمد عثمان نجاتي، القاهرة، دار الشّروق، ط4، 1982.

الدّوريّات:

1- عالم الفكر، العدد 1، الكويت، 1979.

الأطاريح والرّسائل:

1- زعتر، محمد عاطف راشد، بعض سِمات الشّخصيّة وعلاقتها بالاِغتراب النّفسي لدى الشباب الجامعيَ، رسالة دكتوراه، مصر، جامعة الزّقازيق، 1989.

2- المحمداوي، حسن إبراهيم حسن، العلاقة بين الاِغتراب والتّوافق النَّفسي لدى الجالية العراقيّة في السّويد، رسالة دكتوراه، الدنمارك، كليَّة الآداب والتّربية الأكاديميّة العربيَّة بالدَّنمارك، 2007.

من ألفاظ كمال خلق السّماء (دراسة معجميّة دلاليّة)

حيدر جبار كاظم التّميمي[1]

مقدمة :

إن هذه الدّراسة التي بين أيدينا هي دراسة (معجميّة، دلاليّة)، **يورد فيها الباحث المعني** اللّغويّ لكل لفظة من ألفاظ كمال خلق السّماء، مُستعينًا بأقدم المعاجم وأدقها، وأكثرها عرضًا لدلالات اللفظة عند العرب، فضلًا عن إعطاء بعض الأمثلة عن استخدامات المفردة في تراث العرب الخالد، أما الدّلالة النّصيّة فهي حتمًا لبُ القصيد، والمُرتجئ في هذا البحث، وكما هو معروف فإن المفردة في النص القرآني لا تعطي المعنى الدقيق لها إلا من خلال السياق، فالسياقُ هو الحاكم لدلالة كل لفظة في هذا النص المُحكم، وإن المتتبع لآي القرآن الكريم، المتدبر لها يلحظ أنّ في هذا النص المبارك ألفاظ تعطي عشرات المعاني والدلالات، وأن الحاكم لهذه المعاني والدلالات هو السياق الذي وردت فيه، ولا شيء سواه، لذا فقد انصب الجهد في هذا العمل على تتبع الدّلالة اللّغويّة **و**النّصيّة لكل لفظة من ألفاظ كمال خلق السّماء في النص القرآني المبارك، مع الإشارة إلى أنّ الباحث قد أورد نماذج مُختارة من هذه الألفاظ وليس جميعها.

وانّ المتتبع لآيات خلق السّماء يلحظ أنها قد وُصفت من خالقها بأمثل الصفات وأحسنها، قال تعالى: ﴿وَالسّماء ذَاتِ الحُبُكِ﴾ [سورة الذاريات، الآية: 7]، أي أنها خُلقت محبوكةً، وقال: ﴿الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا مَّا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَاوُتٍ﴾ [سورة الملك، الآية: 7]، وهنا يصف سبحانه خلق السّماوات بأنه لا تفاوت فيه ولا نقص، أما الوصف الأروع والأجمل لخلق هذه السّماء فيبرز لنا من خلال قوله تعالى: ﴿بَدِيعُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ﴾ [سورة البقرة، الآية: 117]؛ أي مبتدعهما عن غير مثال سبق، فالبدع عند أهل اللغة هو أول كل شيء، أي ما لا شبيه له ولا سابق، هذا وقد تضمنت هذه الدّراسة ألفاظًا، دلت على عظيم صنع السّماء وإحكام خلقها، سنتناول دراستها في هذا العمل، وبيان دلالاتها.

إن من أهم الأسباب للقيام بهذه الدّراسة هي صلتها بأكمل الكتب وأنفعها وأحسنها ذكرًا وأعظمها أجرًا، ألا وهو كتاب الله المحفوظ (القرآن الكريم)، فضلًا عن رغبة الباحث في تقديم عمل يخدم الدارس لهذا الكتاب المقدس.

تكتسب هذه الدّراسة أهميتها من خلال تناولها لألفاظ تتعلق بالنص القرآني، وتحديدًا ألفاظ خلق السّماء، التي يصف سبحانه خلقها بأنه أشد من خلق الإنسان، قال تعالى: ﴿أَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ السّماء بَنَاهَا﴾ [سورة النازعات، الآية: 27]، فهي ذات خلق محكم، متقن، كما تكمن أهمية هذه الدّراسة في أن أحدًا لم يتناول دراسة هذه الألفاظ في سياق كمال الخلق، بل درست على أنها من ألفاظ خلق السّماء فقط، دون أدنى إشارة إلى ماهية هذا الخلق وروعته.

أما الإشكاليّة التي جهدت هذه الدّراسة لمعرفتها وكشفها فتتمثّل في محاولة معرفة الألفاظ الدّالة على كمال خلق السّماء، وهل أن هذه الألفاظ قد وردت مع خلق آخر غير السّماء، أم أنّها قد اقترنت بالسّماء دون غيرها مما خلق سبحانه؟ وهل يمكن أن تدرس هذه الألفاظ بمنهج يختلف عن منهج الأقدمين؟ أي أن تدرس بمستويات لغوية متعددة.

إن المنهج الذي اعتمده الباحث في هذا العمل هو المنهج (الوصفيّ، التّحليليّ)، **القائم على الظّاهرة**،

(1) طالب دكتوراه–الجامعة اللبنانية

وإحصائها، ومن ثم تحليلها، وهذا المنهج قد يكون الأقرب والأمثل لهكذا نوع من الدّراسات.

إن من أبرز الصعوبات التي يتوقع الباحث مواجهتها هي شح المصادر المتعلقة بموضوع الكمال في الخلق، فضلًا عن كثرة الألفاظ المتعلقة بخلق السّماء، والتقارب الدلالي الكبير بين هذه الألفاظ.

وفي الختام يجدر القول أن هذا العمل لم يُحصِ جميع الألفاظ الدالة على كمال خلق السّماء، بل بعضها فقط، لذا فإن هناك تتمة لهذه الدّراسة ستصدر قريبًا بإذن الله تعالى.

المطلب الأول:

بديع: الدّلالة اللّغويّة

البَدْعُ: الإتيان بشيء لم يكن له خَلْقٌ سابقٌ ولا معرفة ولا ذِكر، قال تعالى: ﴿بَدِيعُ السّماوات وَالْأَرْضِ﴾ [سورة البقرة: الآية 117]، أي مبتدعهما عن غير مثال سبق، والبَدْعُ: أول كل شيء، وابتدعتُ أمرًا: **جئتُ بأمر جديد غير معروف، والبِدْعَةُ: الأمرُ المبتدع من الدين وغيره، وقيل: البدْعة: ما استُحدِث بعد وفاة الرسول الأكرم (ص) من الأهواء والأعمال، والجمعُ: بِدَع**[1]، وجاء في اللسان: البَدْعُ: أول كل شيء، والمَبْتَدِع: هو مَنْ يأتي بأمر لم يُسبق إليه، والبديعُ: من أسمائه سبحانه وتعالى؛ لإبداعه الأشياء وإحداثه إياها على مثال غير مسبوق، والبديعُ: المُبْتَدِع والمُبْتَدَع[2]، أما صاحب المفردات فالإبداع عنده هو إحداث صنعة بلا احتذاء واقتداء، وإسناد الإبداع إلى الخالق سبحانه هو للدلالة على إيجاد الشيء بلا آلة ولا مادة ولا مكان ولا زمان، والبَدِيعُ يُقالُ للمُبدِع والمُبْدَع[3].

البَدْعُ إذن هو كل ما لا سابق له ولا شبيه ولم يعرف أبدًا، أما المُبدِع فهو من يأتي بشيء جديد لا مثال له على الإطلاق، وإذا ما خُصَّ بهذه اللفظة الخالق سبحانه، فهي للدلالة على الإتيان بخلق جديد لا سباق له ولا مثال ولا مادة للصنع ولا غير ذلك مما نتصوره، فالبديعُ هو الخالق سبحانه لا بديع إلا هو، قال تعالى: ﴿بَدِيعُ السّماوات وَالْأَرْضِ﴾ [سورة البقرة: الآية 117]، وقولنا: ابتدعنا شيئًا أي أتينا بشيء جديد، أما البدِعة فهي كل ما زيد في الدين من خير أو شر، فما كان لله فالعبدُ مأجورٌ عليه وما كان للشيطان فإلى الله تُرجع الأمور.

الدّلالة النّصيّة:

قد لا يختلف اثنان في أن البديع هو الخالق المُبْدِع سبحانه وتعالى، فهو مَن أوجد الاشياء وأبدعها على غير مثالٍ يُحتذى، فهو على كلّ شيء قدير، وإذا ما أنعمنا النظر في آراء المفسرين لهذه المفردة (البديع)، فإن الظاهر من آرائهم أن المُبدِع هو الله وحده، فهو القادر على الإتيان بالإشياء من العدم ومن الشيء، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ **[سورة يس: الآية: 82]**، فالخالق سبحانه لا يعوقه شيءٌ أبدًا إذا ما أراد أن يصنع أمرًا من عدم أو غيره، وإذا ما تتبعنا ورود مفردة (بديع) في النص القرآني، نجد أنها قد وردت في آيتين فقط، وأن هاتين الآيتين قد اقترنتا بإدعاء اليهود والنصارى بأنَّ لله ولد، وهذا مما يبين صراحة أنَّ هاتين الآيتين إنما جيء بهما للرَّدّ على هؤلاء المُدَّعين، ففي سورة البقرة سُبقَت آيةُ البديع بقوله سبحانه: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ بَلْ لَهُ مَا فِي السّماوات وَالْأَرْضِ كُلٌّ لَهُ قَانِتُونَ﴾ [سورة البقرة، الآية: 116]، وفي سورة الأنعام يلي لفظة (بديع) استفهام إنكاريّ خارج لمعنى التّعجب، قال تعالى: ﴿بَدِيعُ السّماوات وَالْأَرْضِ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ وَلَدٌ وَلَمْ

(1) الفراهيدي، العين، ج2، باب العين والدال والباء، ص 55-54.

(2) الأنصاري، اللسان، ج2، باب الباء، ص38-37.

(3) الأصفهاني، المفردات، حرف الباء، ص111-110.

تَكُنْ لَهُ صَاحِبَةٌ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [سورة الأنعام، الآية: 101]، وهذا مما يؤكد أن الآيتين كلتيهما ردٌّ على هؤلاء المُدَّعين، بأن عُزير ابن الله – حسب قول اليهود – وأن المسيح ابن الله – حسب قول النصارى – إذ يخبرهم الخالق سبحانه بأن من أبدع السّماوات والأرض عن غير مثال يُحتذى، لَقادرٌ أن يخلق عُزير والمسيح عليهما السلام من غير والد، كما خلق آدم (ع) من طين ونفخ فيه من روحه، فسبحانه لا يعجزه أمرٌ أبدًا، قال تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ **[سورة آل عمران، الآية: 59]**، وإذا ما ذهبنا إلى رأي الزمخشري في قوله تعالى: ﴿بَدِيعُ السّماوات وَالْأَرْضِ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ وَلَدٌ ﴾ [سورة الأنعام، الآية: 101]، فإنه قال: (بَدِيعُ السّماوات) **من إضافة الصفة المشبهة إلى فاعلها، كقولنا: فلان بديعُ الشعر، أي بديعٌ شعره، أو هو بديعٌ في السموات والأرض، أي أنَّهُ عديم النظير والمثل فيها، وقيل: البديعُ بمعنى (المُبدع) وقد رُفع على الخبر لمبتدأ محذوف، أو أنَّه مبتدأ وخبره** (أَنَّى يَكُونُ لَهُ وَلَدٌ)، **وأن مُبتدِع** السّماوات والأرض على عظمهما لا يستقيم أن يكون له ولد وأنْ يوصف بالولادة، فالولادة صفة للأجسام، ومخترع الأجسام – سبحانه وتعالى – لا يكون جسمًا حتى يكون له ولد[1]، وفسرَّها ابن كثير: أي مُبدع السّماوات والأرض وخالقهما ومحدثهما ومنشئهما من غير احتذاء، وقد سُمِّيتْ البِدعةُ بِدعةً، لأنها بلا نظير سابق[2]، سبحانه مُنزَّهٌ عن المثل، كل شيء في السموات والأرض مِلْكُ يمينه، فأنتَ ذليلٌ عنده ذلة وجودية، كيف يكون له ولد مماثلًا نوعيًا بالنسبة له ؟ هو مُبدِعُ السّماوات والأرض، يخلق ما يخلق على غير مثال سبق، لا يشبه شيءٌ من خلقه خلقًا سبق، ولا يشبه فعله فعل غيره في التشبيه والتقليد، ولا التدريج والتوصل بالأسباب[3].

البديعُ إذن هو المُبدِعُ، والبديعُ صفة اقترنت بالخالق وحده دون غيره مما خلق، فلا بديع إلا الله، أما المُبدِع، فهو أسمٌ أُطلَقَ على كلِّ من أبدع في عملٍ ما، وأتى بجديد في هذا العمل، لذلك وصف الخالق سبحانه وتعالى في سورتي البقرة والأنعام ذاته الإلهية بـ (البديع)؛ لأنه سبحانه أبدع كلَّ شيء خلقه، إبداعًا لا نظير ولا شبيه ولا سابق ولا قرين له، فهو المُوجِدُ من العدم، والقادِر على كلَّ شيء.

المطلب الثاني:

بِناء: الدّلالة اللّغويّة

بَنَى يَبْني بَنْيًا وبناءً وبِنىً، مقصور، والبِنيةُ: بيتُ الله (الكعبة) **والمِبْناةُ: بناءٌ مُستديرٌ كالقبة العظيمة الواسعة التي تُجَلِلُ بيتاً** كبيرًا، يَزِلُ عنها المطر[4]، والبناءُ مفردٌ جَمعهُ أبنيةٌ وجمعُ الجمعِ أبنيات: وهي البيوت التي تُسكنُ، والبِنْيَةُ والبُنْيةُ: هو ما بنيتَهُ بِنفسك، والبُنيان: الحائط، والبَنَّاءُ: الذي يصنع البناء ويدبره، والبواني: أرجل البعير أو قوائمه، والبواني: أضلاع الصدر، والباني: العروس، إذ يبني على زوجته[5]، وجاء في المفردات أنّ البناء هو كل ما يُبنى بناءً، قال تعالى: ﴿وَالسّماء وَمَا بَنَاهَا﴾ **[سورة** الشمس، الآية: **5]**، والبُنيان مفرد وليسُ جمعًا، نحو قوله تعالى: **قال تعالى**﴿ابْنُوا لَهُ بُنْيَانًا﴾ **[سورة الصافات، الآية: 97]**، وقيل: بُنيان جَمعُ بُنيانة، كتمر وتمرة[6]، والبُنَى بالضم عند الرازي: البناء، وهو مقصورٌ مثل جِزى، وقولهم: فلانٌ صحيحُ البُنيةِ، أي صحيح الفطرة[7].

(1) الزمخشري، الكشاف، مج1، ص51–50.
(2) ابن كثير، القرآن العظيم، ج3، ص191 .
(3) الطباطبائي، الميزان، ج1، ص257.
(4) الفراهيدي، العين، ج8، باب النون والباء والألف، ص382.
(5) الأنصاري، اللسان، ج2، باب الباء، ص162–158.
(6) الأصفهاني، المفردات، حرف الباء، ص147.
(7) الرازي، مختار الصحاح، حرف الباء، ص51–50.

البناءُ إذًا هو البيتُ الذي يُسكن والجمع أبنية وجمع الجمع أبنياتٌ، أما البِنية فهو بيتُ ربِّ العزة، الذي بناه سيدنا إبراهيم (ع)، لذلك كانت العرب حين تُقسم تقول: وربُّ البنيةِ، أي الكعبة، والبواني: هي قوائم الناقة أو أطلاعها، والبَنَّاءُ: الرجل الذي يدبر أمر البناء ويصنعه.

الدّلالة النّصيّة:

اختص فعل البناء في النص القرآني الكريم بالسّماء فقط دون غيرها مما خلق سبحانه، وكأن في هذا الخصوص تعظيمٌ لشأن السّماء وإعلاء، كيف لا؟ وهو القائل سبحانه: ﴿وَالسّماء بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ﴾ [سورة الذاريات، الآية: 47]، فخص بناء السّماء بيده الكريمة كما خص آدم (ع) بذلك، في دلالة صريحة على العناية والاهتمام والأهمية والقوة، كما اختص مصدر (البناء) بالسّماء أيضًا دون سواها، لما لبنائها مِن عظيم شأن، قال تعالى: ﴿أَأَنْتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ السّماء بَنَاهَا﴾ [سورة النازعات، الآية: 27]، أي أن خلق السّماء وبنائها أشد وأعظم مِن خلق الإنسان، وإذا ما تتبعنا آيات البناء بالصيغة الإسمية (بِناء) فإنَّها آيتين فقط، اقترن بناء السّماء فيهما بفرش الأرض وإقرارها، قال تعالى: ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ فِرَاشًا وَالسّماء بِنَاءً﴾ [سورة البقرة، الآية: 22]، وفيها قال أحد المفسرين: خلق سبحانه السّماء كالقبة المضروبة والخيمة المطنبة على الأرض، والبناء سُمِّيَ به الشيء المُبني – بيتًا كان أو قبة أو خباء – وأبنية العرب: أخبيتهم[1]، وقال آخر: (وَالسّماءِ بِنَاءً) **أي سقفًا** مرفوعًا مبنيًا[2]، أما الموضع الآخر لورود المصدر (بناء) فكان في قوله تعالى: ﴿اللَّهُ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ قَرَارًا وَالسّماء بِنَاءً﴾ [سورة غافر، الآية 64]، التي فُسِّرَ البناءُ فيها بأنه سبحانه جعل من السّماء سقفًا مرتفعًا فوق الأرض، ولولا فتق الأرض والسّماء لما استطاع الخلق من الانتفاع مما بينهما[3]، وقال آخر: أي سقفًا للعالم محفوظًا[4].

إلى ذلك كله ربما يجدر القول أن للسماء وخلقها شأنٌ عظيم بين كل ما خلق سبحانه، إذ نرى أنه سبحانه يصفُ خلقها بالشدة، كما في قوله تعالى: ﴿وَبَنَيْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعًا شِدَادًا﴾ [سورة النبأ، الآية: 12]، وتارة يصورها على أنها خلقت محبوكة، بقوله جلَّ جلاله: ﴿وَالسَّمَاءِ ذَاتِ الْحُبُكِ﴾ [سورة الذاريات، الآية: 7]، وتارة أخرى يصف خلقها بالتطابق، الذي لا تفاوت فيه ولا نقص، إذ قال: ﴿الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا ۖ مَا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَٰنِ مِنْ تَفَاوُتٍ﴾ [سورة الملك، الآية: 3]، أي متطابقات لا تزيد إحداها على الأخريات ولا تنقص.

إذا ما تتبعنا آيات الخلق التي وردت فيها لفظة (يد) المسندة إلى الخالق سبحانه وتعالى، نجد أن هذه اللفظة قد وردت مرتين فقط، كانت إحداهما في خلق آدم (ع) في قوله جلَّ جلاله: ﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ﴾ [سورة ص، الآية: 75]، وثانيهما ما ذكرناه آنفًا في سورة النازعات والمتعلقة ببناء السّماء، وفي ذلك دلالة أكيدة على عظيم بناء السّماء وعظيم خلق الإنسان فقد حباهما سبحانه بمنزلةٍ عظيمةٍ، إذ مَنَّ عليهما بأن بنى سماواته بيده الكريمة وبذات اليد خلق آدم، وفي ذلك كله تفضيل وتعظيم لما خلق.

خلاصة المتقدِّم أن مفردة (بناء) إن دلَّت على شيء فإنما تدل على الخلق المحكم المتقن للسماء، ذلك الإحكام والإتقان الذي جاء مقرونًا بـ (ذات الحبك – طباقًا – أيدٍ – أشدُّ خلقًا – سقفًا محفوظًا – يمسك – ذات البروج – ذات الرجع – بديع – بغير عمدٍ ترونها) وغيرها، مما يعطي السّماء أهميةً كبيرةً

(1) الزمخشري، الكشاف، مج1، ص95.
(2) الطبرسي، مجمع البيان، ج1، ص93.
(3) الطبرسي، مجمع البيان، ج8، ص408.
(4) ابن كثير، القرآن العظيم، ج7، ص101.

بين ما خلق سبحانه، إذ يصفها سبحانه في كتابة الكريم بأجمل الصور وأبهاها، فسبحانه عما يصفون.

المطلب الثالث

ذات الحُبُك: الدّلالة اللّغويّة

الحَبْكُ عند ابن منظور: الشدُّ، والحُبْكَةُ: الحُجْزَةُ، أي شدُّ الإزار، وتحبك المرأة بنطاقها: تشدَّهُ حولَ وسطها. والحُبْكة: شدُّ الحبل على الوسط، والتحبيك: التوثيق، وقولهم: **حَبَكْتُ العُقدةَ**: أي وثَّقْتُها، وعن ابن عباس: ﴿وَالسَّمَاءِ ذَاتِ الْحُبُكِ﴾ **[**سورة الذاريات، الآية: 7**]**، أي ذات الخَلْق الحسن، وعن أهل اللغة: **أي ذات الطرائق الحسنة، والحبائك ومفردها حَبيكة: الطرق، أما المَحْبُوك فهو ما أُجيد عملُهُ، والمحبوكُ أيضًا: المُحْكَمُ الخَلق، وقولهم: حبكتُ الثوبَ، أي أحكمتُ نسجهُ، وما أُجيد حَبكُهُ: ما أُجيدَ نَسجَهُ، والفرس المحبوك: شَديدُ الخَلْق**[1]، وجاء في مختار الصحاح: أن قولهم: حَبَكَ الثوب، أي أجاد نسجه، وعن ابن الأعرابي: أي أحكَم وأَحْسَنَ عَمَلَهُ، وهكذا احْتَبَكْتَهُ[2]، وعن الأصفهاني في المفردات: بعيرٌ محبوك القرا **(أي الظهر): مُحكم** الظهر، والاحتباكُ: شدُّ الأزرار[3].

الحَبْكُ إذن هو الشد، ومنه سمي شدُّ الأزار احتباكًا، وشدُّ الحبل على الوسط حُبكةً، أما الحُبْكُ فهو الخَلْقُ الحسَنُ، والفعل منهُ حَبَكَ يحبك، ومنه قيل أنّ حَبْكَ الثوب نسجه بإحكام، وقيل: أُحسِنَ عملُه، وتحبيك الشيء توثيقه، كحبكِ العُقدةِ، ومنه جاء المحبوكُ، أي المُحكَمُ.

الدّلالة النّصيّة:

تعددت الآيات الكريمة التي وصفت خلق السّماء المتقن في النص القرآني، إلَّا أن جلها تقريبًا كانت تصبُّ في دلالة القوة والشدة والمطابقة والدقة، كما في قوله سبحانه: ﴿وَالسَّمَاءِ ذَاتِ الْحُبُكِ﴾ **[**سورة الذاريات، الآية: 7**]**، في دلالة صريحة على خلقها في حال من الإتقان والدقة المتناهية، لما لهذه السّماء من مكانة عالية عند الخالق سبحانه وتعالى، وقد فُسِّرَ (الحُبْكُ) في هذه الآية بأنَّه الصفاقة والإحكام، نحو: **قولهم فرسٌ محبوكَ المعاقم**[4]، وقولهم: **ما أحسن حُبْكُ الحائِك، وعن الحسن: (**ذَاتِ الحُبُكِ**) أي ذات النجوم**[5]، وفسَّرَ آخر قوله تعالى: (ذَاتِ الحُبُكِ) **بالقول: أي ذات الطرائق الحسنة، ولكننا** لا نراها لبعدها عنا، وعن ابن عباس وغيره :أي ذات الخلق المستوي، وعن علي بن أبي طالب **(**ع**)**: أي ذات الحُسن والزينة[6].

الحُبْكُ إذن هو الاستواء أو هو الطرائق التي تصنعها الريح في الأرض ذات الرمال، أو هو النجومُ التي تزين السّماء، أو هو الحُسْنُ والزينة التي تميز السّماء، أو هو الإحكام والصفاقة والإتقانُ، وهذا الرأي قد يكون هو الأظهر والأقرب إلى المعنى اللّغويّ للحبك، بدليل قول ابن منظور: **المحبوك هو ما أُجيد عمله، أو هو الخلق المُحكم، وقولهم: حَبَكْتُ الثوب: أي أحكمت نسجه**[7].

اقترن خلق السّماء في كثير من الآي القرآني الكريم بما يؤكد أنها سويت من لَدُن حكيم خبير، قال

(1) الأنصاري، اللسان، ج4، باب الحاء، ص20-19.
(2) الرازي، مُختار الصحاح، حرف الحاء، ص85.
(3) الأصفهاني، المفردات، حرف الحاء، ص217.
(4) المعاقم: المفاصل.
(5) الزمخشري، الكشاف، مج4، ص264.
(6) الطبرسي، مجمع البيان، ج9، ص227.
(7) الأنصاري، اللسان، ج4، باب الحاء، ص20-19.

تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُم مَّا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّماء فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَوَاتٍ﴾ [سورة البقرة، الآية: 29]، وقال في موضع آخر: ﴿ اللَّهُ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ قَرَارًا وَالسَّماء بِنَاءً﴾ [سورة غافر، الآية: 64]، وفي ذلك دلالة بينة على أنه سبحانه قد خصَّ هذه السّماء بما لم يخص كثيرًا غيرها مما خلق، من الإتقان والإحكام والحبك، فجعلها مستوية متطابقة، لا تفاوت بين سماء وأخرى، وهذا كله إنما يَصبُّ في خانة الحبك، إذ جعلها سبحانه محبوكة متقنة، لا عيبَ فيها ولا زلل، رفعها بغير عمدٍ يراها الناظر، أليس ذلك كلَّه إحكام وإتقان؟

الحبكُ إذن هو قمةُ الإجادة والإتقان، لذلك تقول العرب: ما أحسن حُبك الحائك، في دلالة صريحة على التعجب من جودة الحبكِ وشدته.

المطلب الرابع

حِفظ – محفوظ: الدّلالة اللّغويّة

الحِفظ: التَّعاهُدُ وقِلَّةُ الغَفْلَةِ، وهو نقيضُ النِّسيان، والحفيظُ: المُوكَّلُ بحفظ الشيء، والحَفَظَةُ: الملائكة الموكلين بإحصاء أعمال الإنسان، قال تعالى: ﴿وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ كِرَامًا كَاتِبِينَ﴾ [سورة الإنفطار، الآية: 11-10]، والتحفُّظ: التنبه والحذر من سقطة الكلام وزلة اللسان، والمُحافَظةُ: المواظبةُ على أمر ما[1]، وجاء في اللسان أن الحفيظ، من صفاته سبحانه وتعالى، فهو لا يَعْزُب عن حفظ مثقال ذرة، أما الحافِظُ والحفِيظُ فهو الموَكَّلُ بحفظ الشيء[2]، أما الحِفظ عند صاحب المفردات فهو ما يُقال لما ثَبُتَ في النفس من الفهم، أو لضبطِ الشيء وهو ضدُ النسيان، وتارة يقالُ في استعمال القوة، كما في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [سورة يوسف: الآية: 12]، ويأتي الحفظ بدلالة العفَّةِ، قال تعالى: ﴿الصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِّلْغَيْبِ﴾ [سورة النساء: الآية: 34]، أي حافظات لعهد الزواج في غياب أزواجهنَّ، أما المحفوظ فهو الذي لا يضيع، نحو قوله جلَّ جلاله: ﴿بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَجِيدٌ فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ﴾ [سورة البروج، الآية: **22-21**]، أي محفوظ لا يضيع[3].

الحِفظُ إذن هو التعاهد، وهو ضد النسيان، والحفيظُ: هو مَن يوكل إليه حفظ الأشياء، أما الحَفَظَة فكما جاء في النص القرآني الكريم هم الملائكة الذي يحوفون بالإنسان؛ ليحفظونه ويدونون أعماله، والحفيظ من أسمائه سبحانه وتعالى، فهو الحفيظ والحافظ لما خلق، فيما جاء الحافظ عند بعض المعجميين بمعنى الطريق المستقيم البين، والمحفوظ بمعنى الشيء، الذي وضع في مكان آمن عند حافظ قادر مقتدر. لذا فإن اقتران الحفظ بالسّماء لهو دلالة بينة على اتقان خلقها واحكامها، فقد جعلها سبحانه سقفًا محفوظًا، لا يمكن اختراقها إلا بسلطانٍ مُبين، قال تعالى: ﴿يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالإِنسِ إِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَن تَنفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ فَانفُذُوا لاَ تَنفُذُونَ إِلاَّ بِسُلْطَانٍ﴾ [سورة الرحمن، الآية: 33].

الدّلالة النّصيّة:

جاء ذكر الحفظ في النص القرآن المحكم في مواضع كثيرة، منه ما كان بالصيغة الفعلية، قال تعالى: ﴿وَحَفِظْنَاهَا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ﴾ [سورة الحجر، الآية: 17]، ومنها ما كان بالصيغة الإسمية، نحو قوله تعالى: ﴿إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ﴾ [سورة طارق، الآية: 4]، إلا أن ما يعنينا في هذا الجزء من البحث هو الصيغة الإسمية الدالة على خلق السّماء، وهذا ما نجده في ثلاثة مواضع من النص

(1) الفراهيدي، العين، ج3، باب الحاء والظاء والفاء، ص198.

(2) الأنصاري، اللسان، ج4، باب الحاء، ص168-167.

(3) الأصفهاني، المفردات، حرف الحاء، ص245-244.

القرآني المحفوظ من الزيادة والنقص والتحريف، كان الموضع الأول في قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا ﴾ [سورة الأنبياء، الآية: 32]، وفي هذا الحفظ ذهب أصحاب الرأي لثلاثة مذاهب، مذهبٌ يقوم على تفسير الآية تفسيرًا منطقيًا، بحكم ما قبلها وما بعدها، يصف الحفظ بأنه إمساك للسماء من أن تسقط على الأرض[1]، ومذهب وَصف الحفظ بأنه حِفظٌ بالشهب، لمنع الشياطين من التسمّع على سكان السّماء – الملائكة – فكلما حاول الشياطين استراق السمع كانت الشهب لهم بالمرصاد[2]، أما اصحاب المذهب الثالث فذهبوا إلى أن المقصود بـ (سَقْفًا مَحْفُوظًا) **أي عاليًا** محروسًا من أنْ يُنالَ، وقيل مرفوعًا[3]، وهنا ربما يجدر القول أن كل ما ذهبوا إليه فيه دلالة حفظ، فالإمساك حفظ، ورجم الشياطين حفظ، والسقف حفظ، وهذه الدلالات إنما تجتمع في خلق السّماء.

للفعل الواحد في النص القرآني الكريم معاني ودلالات كثيرة، السيد فيها أو الحاكم هو النص، أي دلالة النص، فما تقدَّمَ من آيات وما تأخر على الفعل موضوع البحث، هو المحدد الحقيقي لمعنى هذا الفعل ودلالته، وبنظرة سريعة إلى الآيات التي سبقت آية (السقف المحفوظ) نلحظ أنها تتحدث وبمعنى واضح وصريح عن كيفية خلق السّماوات والأرض، إذ فتقهما الخالق سبحانه بعد أن كانتا مرتوقتين، ففصل إحداهما عن الأخرى أو فتقهما بالماء والزرع، كما أثبتَ الأرض بالجبال وأنشأ فيها المسالك والسبل، قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السّماوات وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُون وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ﴾ [سورة الأنبياء، الآية: 31-30]، أنَّ في هاتين الآيتين دلالة بينة لكيفية خلق السّماوات والأرض وتهيئتهما على الصورة المُثلى، لوجود الإنسان على الأرض ومعاشه فيها، أما ما تبع آية (السقف المحفوظ) فقد كان في ذات الدّلالة، أي دلالة خلق السّماء، بأن خلق فيها الشمس والقمر كما خلق الليل والنهار، قال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ [سورة الأنبياء، الآية: 33].

أما الصيغة الثانية لورد الحفظ بدلالة الخلق فكان ذلك في صيغة المفعول المطلق (حفظًا)، **والذي أتى بمعنى خلق** السّماء محفوظة في ثلاثة مواضع هي (البقرة، الصافات، فُصلت)، ففي قوله تعالى: ﴿وَحِفْظًا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ مَارِدٍ﴾ [سورة الصافات، الآية: 7]، جاءت لفظة (حفظًا) **مفعولًا** مطلق لفعل محذوف، والتقدير هنا: (وحفظناها حفظًا)، **كما وردت لفظة (حفظا) في ذات المعنى الخاص بجعل** السّماء محفوظة في قوله تعالى: ﴿وَزَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَحِفْظًا﴾ [سورة فصلت، الآية: 12]، والتي فُسِّرت لفظة (حفظًا) **فيها عند الزمخشري بالقول: حفظًا** من المسترقة بالثواقب، أو كأنه سبحانه قال: وخلقنا المصابيح زينة وحفظًا[4].

يمكن القول إذًا أن لفظة (محفوظ) قد وردت لمرة واحدة بدلالة الخلق فيما وردت لفظة (حفظًا) **بذات** الدّلالة في مرات ثلاث، صبت دلالتها في معنيين اثنين لا ثالث لهما:

الأول: دلالة إمساك لهذه السّماء من أن تسقط على الأرض – وهذا الرأي قد يكون هو الأظهر والأقرب – قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُمْسِكُ السّماوات وَالْأَرْضَ أَنْ تَزُولَا وَلَئِنْ زَالَتَا إِنْ أَمْسَكَهُمَا مِنْ أَحَدٍ مِنْ بَعْدِهِ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا﴾ [سورة فاطر، الآية: 41]، أي أنه سبحانه ممسكٌ بها كي لا تسقط على الأرض، إمساكٌ خصَّ به ذاته الإلهية، في دلالة صريحة على الحفظ والقوة، وما يؤيد هذا الرأي قوله جلّ جلاله: ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ فِرَاشًا وَالسَّمَاءَ بِنَاءً﴾ [سورة البقرة، الآية: 22]، أي أنه سبحانه

(1) الزمخشري، الكشاف، مج3، ص104.

(2) المصدر نفسه، ص104؛ الطباطبائي، الميزان، ج14، ص281؛ الطبرسي، مجمع البيان، ج7، ص73.

(3) ابن كثير، القرآن العظيم، ج5، ص208.

(4) الزمخشري، الكشاف، مج4، ص80.

قد خصَّ السّماء دون غيرها بالبناء، لما لها من عظيم شأنٍ عنده، بناء تجلى بأن أصبحت السّماء سقفًا محفوظًا على الأرض.

الثاني: دلالة صدٍّ للشياطين التي تسترق السمع من السموات، فجعل الخالق سبحانه هذا السّماء سقفًا محفوظًا بالشهب الحارقة لكل شيطان مارد، قال تعالى في وصف السّماء: ﴿وَجَعَلْنَاهَا رُجُومًا لِلشَّيَاطِينِ﴾ [سورة الملك، الآية5]، أي أن السّماء محفوظة بما فيها من كواكب ونجوم، جعلها سبحانه حراسًا للسماء من الشياطين، كما جعلها زينة تزين ظلام السّماء الحالك.

إن دلالة (حفظًا) و **(محفوظًا) في النص القرآني الكريم هي دلالة خلق حتمًا** متى ما تعلق الحفظ بالسّماء، وهذا ما أثبته النص القرآني المحكم، الذي وصف خلق السّماء بأجمل وأروع وأشد وأتقن الصور، قال تعالى: ﴿بَدِيعُ السّماوات وَالأَرْضِ﴾ [سورة البقرة، الآية: 117]، وقال:﴿أَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ السّماء بَنَاهَا﴾ [سورة النازعات، الآية: 27]، وقال أيضًا: ﴿أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا﴾ [سورة نوح، الآية: 15].

الخاتمة:

إنّ أهم النتائج التي توصل إليها البحث تتلخص في الآتي:

1 – إن خلق السّماء يعد من عظيم الخلق عند الله سبحانه وتعالى، فقد وصفه بعظيم الوصف وأبهاه، إذ عدَّ خلق السّماء أعظم وأكبر من خلق الإنسان، قال تعالى: ﴿ أَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ السّماء بَنَاهَا﴾ [سورة النازعات، الآية: 27].

2 – إن هذه السّماء هي في توسع مستمر إلى يومنا هذا، وإلى يوم تقوم الساعة، وهذه الميزة مما تنفرد بها السّماء عن غيرها من الخلق، قال تعالى: ﴿ وَالسّماء بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ ﴾ [سورة الذاريات، الآية: 47]، وقد أكدت الكثير من الأبحاث الفلكية الحديثة أن السّماء في توسع مستمر، وهذا مما يعجز العلم عن فهمه، إلا أن بعض العلماء يؤكد أن هذا التوسع هو نتيجة الانفجار الكوني العظيم، الذي هو مصداق لقوله تعالى: ﴿**أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السّماوات وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا**﴾ الأنبياء: 30، وهذا ما يتفق مع رأي الكثير من العلماء والمفسرين.

3 – يتجلى الإبداع الرباني بأبهى صوره في خلق السّماء، فما هي إلا صورة من صور الكمال، ودليل على القدرة الإلهية العظيمة، فلم يطلق سبحانه صفة البديع على ذاته الإلهية إلا عند ذكر خلق السّماء، إذ قال: ﴿**بَدِيعُ السّماوات وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ**﴾ البقرة: 117، أي مبدعهما من غير مثال يحتذى.

4 – إن من آيات كمال خلق السّماء قوله سبحانه: ﴿**وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ**﴾ **الذّاريات**: 47، إذ أن البناء –بحسب المفسرين– هو دلالة إحكام واتقان، وما وصف الخالق سبحانه للسماء بأنها بناء، إلا لإثبات حقيقة إتقان خلق هذه السّماء وإحكامه.

5 – إن ورود لفظة (يد) في آية بناء السّماء؛ لهو دليل على العناية والاهتمام والإتقان، إذ لم تقترن لفظة (يد) بالخلق، وتسند إلى الخالق إلا في ثلاثة مواضع، دلت في الأولى إلى خلق الإنسان، قال تعالى: ﴿**قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْعَالِينَ**﴾ ص: ٧٥، وهنا جاءت للدلالة على العناية الإلهية الكبيرة بهذا الإنسان، الذي جعله سبحانه خليفة في الأرض، وسيدًا على الخلائق، ودلت في الثانية على خلق السّماء بقوله تعالى: ﴿**وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ**

وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ﴾ الذاريات: 47، وفي ذلك دليل بين على عظيم شأن هذه السّماء، وروعة خلقها، وأحكامها، وإتقانها، أما الموضع الأخير فكان مع خلق الأنعام **﴿أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا خَلَقْنَا لَهُمْ مِمَّا عَمِلَتْ أَيْدِينَا أَنْعَامًا فَهُمْ لَهَا مَالِكُونَ﴾** يس: ٧١، تلك الأنعام التي خلقها سبحانه مسخرة لبني الإنسان.

6 – يكمن كمال خلق السّماوات في أنها خلقت محبوكة، محكمة، قال تعالى: ﴿وَالسَّماءِ ذَاتِ الحُبُكِ﴾[سورة الذاريات، الآية: 7]، وخُلقت متطابقة، لا يزيد أحدها عن الأخريات، ولا ينقص، وتتفاوت فيما بينها، قال تعالى: **﴿ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا مَّا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَاوُتٍ ﴾ [**سورة الملك، الآية: 3**]**

قائمة المصادر والمراجع

– **القرآن الكريم**

1 – ابن كثير؛ إسماعيل بن عمر بن ضوء بن درع القرشي، **تفسير القرآن العظيم**، مصر، مكتبة الإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 1417هـ – 1996م.

2 – الأصفهاني؛ الراغب الحسين بن محمد بن المفضل، **مفردات ألفاظ القرآن**، تح: صفوان عدنان داوودي، طهران، مكتبة طليعة النور، ط2، د.ت.

3 – الأنصاري؛ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، ط7، 2011م.

4 – الرازي؛ محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، **معجم مختار الصحاح**، بيروت، دار صادر، ط1، 1429 هـ – 2008م.

5 – الزمخشري؛ أبو القاسم محمود بن عمر الخوارزمي، **الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون التأويل في وجوه التأويل**، القاهرة، دار الحديث، د.ط، 1473 هـ – 2012م.

6 – الطباطبائي؛ محمد حسين، **الميزان في تفسير القرآن**، إيران، قم، مؤسسة دار المجتبى، ط1، 1425 هـ – 2004م.

7 – الطبرسي؛ أبو علي الفضل بن الحس، **مجمع البيان في تفسير القرآن**، بيروت، دار الفكر، د.ط، 1414هـ – 1994م.

8 – الفراهيدي؛ أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد، **كتاب العين**، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، بيروت، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط1، 1408هـ – 1988م.

قراءة قصيدة «أسئلة» لنزيه أبو عفش قراءة أسلوبيَّة

راغدة قربان

يتمثَّلُ هذا البحث في تيسير الكلام على الأسلوب والأسلوبيَّة على أساس نظريّ مِنهجيّ، يستند إلى جانب تاريخيّ للنقد الأدبيّ بمختلِف وجوهه، إذ نُوردُ الآراء المتنوّعة للنُّقَّاد، كما نتناول فيه قراءة أسلوبيَّة تطبيقيَّة لقصيدة «أسئلة»، للشّاعر نزيه أبو عفش.

واذا كان للأسلوب علاقة بكلّ مناحي اللّغة، فإنَّ الأسلوبيَّة تهدف إلى غايات تعبيريَّة معيَّنة، ممَّا يعني أنَّه لا يمكنُ عزلَ الأدب عن التأثيرات الاجتماعيَّة والفكريَّة المباشرة. واذا كانَ الأسلوبُ في العمليَّة الكتابيَّة إبداعًا وخَلْقًا وتجديدًا، فهذا يعني أنَّ الأسلوبيَّة هي دراسة للتّعبير اللسانيّ، تَهدِفُ إلى قراءة ذلك الإبداع بوُجهة نظَر غير مسبوقة من ذي قبْلُ. لكنَّ المسألة المطروحة هي التالية: هل يُمكنُ الاكتفاء بقراءة القصيدة الحديثة ٱستنادًا إلى القصيدة القديمة ؟ علينا الاستناد إلى الأسلوبيَّة حتَّى نتمكَّنَ من كشف الدَّلالات الثّانية والثّالثة.

قد أثارت الدَّراسات الأسلوبيَّة قِسطًا وافرًا من المناقشات، حتَّى صارت نوعًا يُشبه الحربَ الكلاميَّة. واللافت أنَّ هناكَ صلةً وثيقة بين الدّراسات الأسلوبيَّة، والدّراسات اللغويَّة: صَرفًا، ونَحْوًا، ومُعجمًا، وأصواتًا وتراكيب. وتبقى المُشكلة هي التالية: هل الأسلوب هو الشَّكل الكتابيّ؟ وهل الأسلوبيَّة هي بلاغة حديثة؟

أمَّا الأسلوبُ، لغَةً، فهو الطَّريقُ المُمتَدُّ، ويُقال: «للسَّطر من النَّخيل أسلوب، وكُلّ طريق مُمتَدّ فهو أسلوب، والأسلوب هو الطَّريق، ويقالُ: أنتم في أسلوب سُوء، ويُجمَعُ على أساليب[1]. ويُقالُ أيضًا: أخَذَ فُلانٌ في أساليبَ من القول، أي: أفانين منه»[2].

والأسلوب، ٱصطلاحًا، هو «العِلمُ الذي يهدف إلى تطبيق عِلم اللغَة ومناهجه على أنواع مُختصَّة من الاستخدامات اللغويَّة في مُجتمَع لُغَويّ مُعيَّن»[3]. نستدلّ على أنّ للأسلوب بُعدَين: البُعد الأوَّل هو البُعد الحِسِّيّ، يمثّلُ «الوضع الأسبق للفظ»[4]، تمامًا كالنَّخيل، أو الطَّريق المُمتدّ الذي يسلكُه السَّائر. أمَّا البُعد الثاني فهو البُعد الدَّلاليّ في مُستواه المعرفيّ المتشعّب، وسيلة للتأثير و«الإقناع»، أو في مُستواه الفنِّيّ، إذ يمتدُّ على «الطَّبْع والتمرُّس بالكلام البليغ»[5]، إذ هو شكلٌ مُتميِّزٌ في عِلْم الجَمال تعبيرًا وتطبيقًا[6]، أو في مُستواه النَّفسيّ، على أنَّه صورة ذهنيَّة. في هذا الإطار، كادَ الأسلوبُ أنْ يُرادِفَ كلمة «الشَّخصيَّة» في المستوى المعنويّ، قبْلَ أنْ يكونَ لفظًا مُرتَّبًا. وبذلك، يظهَرُ الأسلوبُ وكأنَّه نظامٌ لُغويٌّ مُتفرِّدٌ للعمل الأدبيّ، عَبْرَ التَّكثيف والإزاحة والمُنعرجات التَّأويليَّة والدَّلالات الحافَّة. إذًا، يَنشَأ الأسلوبُ على «العبارة، ٱلّتي تُوضِحُ بها الفِكَر المُتعلّقة بانتقاء اللفظ وكيفيَّة سردِه»[7]، وٱختياره وتأليفِه للتَّعبير

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، م2، دار صادر، بيروت، ط3، 2005، ص 127.

(2) الزبيدي، محمَّد مرتضى الحسينيّ، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق علي هلالي، الكويت، ط1، 1987، ص 343.

(3) كريستال، ديفيد، التعريف بعلم اللغة، ترجمة حِلمي خليل، الكويت، ط1، 1999، ص 19.

(4) الشايب، أحمد، الأسلوب، مكتبة النهضة المصريَّة، القاهرة، ط2، 1988، ص 41.

(5) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشَّاعر، تحقيق بدوي طبانه، دار النهضة، مِصر، ط2، 1975، ص 35.

(6) سلُّوم، توفيق، مُعجم العلوم الاجتماعيَّة مُصطلحاتٌ وأعلام، دار الثقافة، بيروت، ط1، 1990، ص414.

(7) دغيم، سميح، موسوعة مصطلحات الفكر العربيّ والإسلاميّ، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 2002، ص 76.

به عن أداء المعنى، وذلك بهدفِ الإيضاح والتّأثير. ويتّجهُ الأسلوبُ بالأداءِ المَعرفيّ في أثناء الكتابة. قد يتميَّزُ الأسلوبُ بالدَّهشة والإدهاش، إضاءةً على مُكوّناته. إذًا، الأسلوب هو مجرَّد مَظهر تعبيريّ، يَتخطَّى العناصر اللفظيَّة، ليشمَلَ الفنونَ الأدبيَّة، الّتي يعتمدُها الأديبُ وسيلة للتأثير والحَثّ والإقناع. وهناك تكمُنُ الأسلوبيَّة بوصفها عاملًا أساسيًّا يكشِفُ عن الأسلوب؛ وهذا يدلّ على أنَّها تعمل على إسقاط «مبدأ التَّعادل من محور الإنتقاء على محور التَّركيب؛ لأنَّها اختيارٌ واعٍ»[1]، يتمُّ بطريقةٍ تتزامنُ مع المستوى الإستبداليّ، والمستوى الأفقيّ.

أ- مفهوم الأسلوب عند النُّقاد القدماء:

إذا بَحثتَ في الأسلوب عند القدماء، فإنَّكَ واجدٌ بُعْدًا شكليًّا للصّورة اللّفظيَّة خصوصًا في المُكوِّن الأدائيّ للتّعبير عمَّا يجول في النَّفس من تصوير ورؤى.

-**ابن قتيبة: (267 هـ):** يعتقد ابن قتيبة أنَّ الأسلوب يتنوَّع بتنوُّع المواقف، فيقول: «إنَّما يعرف فضل القرآن من كثُرَ نظره، واتَّسَعَ علمُه، وفهِمَ مذاهب العرب وافتنانها في الأساليب، وما خصَّ الله به لغتها دون جميع اللغات، فإنَّه ليسَ في جميع الأُمَم أمَّة أُوتيَتْ منَ المعارضة، والبيان واتِّساع المجال ما أوتيتَه العرب»[2]. إذًا، تتنوَّعُ الأساليبُ بتنوُّع الموضوعات، وتختلِفُ باختلاف الظّروف والأحوال.

- **عبد القاهر الجرجانيّ: (471 هـ):** يرى عبد القاهر الجرجانيّ أنَّ الأسلوب هو نوعٌ من النَّظم، إذ إنَّ لكلّ معنى أسلوبَه الخاص به، فيقول: «إعلَمْ أنَّ الإحتذاءَ عند الشُّعراء، وأهلِ العِلْم بالشِّعرِ وتقديره وتمييزه أنْ يبتدِئَ الشّاعرُ في معنى له، فالأسلوب هو الضّربُ من النَّظم، والطّريقة فيه، فيلجأ شاعرٌ آخَرُ إلى ذلك الأسلوب، فيجيءُ به في شِعره»[3]. نستدلُّ من هذا الكلام على أنَّ الأسلوب يهتمُّ في ترتيب المعنى.

- **ابن خلدون (808 هـ):** يعتقد ابن خلدون أنَّ المتكلِّمَ إذا عوَّدَ نفسَه على مُطالعة عيون الأدب، وأخذَ على عاتقه رعاية الأساليب وتذوَّقَها وحفِظَها، جادَتْ به ملكتُه، وصارَ بليغًا يضعُ الكلامَ في مواضعِه؛ لأنَّ المَلَكة لا تتمُّ إلّا بتواتر الفعل، فيقول: «إعلَمْ أنَّ اللغاتِ كلَّها مَلكاتٌ شبيهةٌ بالصّناعة، إذ هي مَلكاتٌ في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتِها وقصورها بحسب تمام المَلَكة، أو نقصانها، وليس ذلك بالنَّظر إلى المفردات، وإنَّما هو بالنَّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلَتِ المَلَكة التَّامَّة في تراكيب الألفاظ المُفردة للتَّعبير به عن المعاني المقصودة، ومراعاة التَّأليف، الذي يُطبِقُ الكلام على مقتضى الحال، بلَغَ المتكلِّمُ حينئذٍ الغاية من إفادة مقصودِه للسّامع، وهذا هو معنى البلاغة»[4]. ينظر ابن حلدون إلى الأسلوب على أنَّه سلوكٌ عند أهل الصِّناعة، وما يريدون بها في إطلاقِهم، فيقول: «الصِّناعة عندَهم هي عبارة عن المِنوال الذي تُنسَجُ فيه التَّراكيب، أو القالب، الذي يَفرغُ فيه؛ ويرجِعُ إلى صورة ذهنيَّة للتراكيب المنتظَمة، ينتزعُها الذِّهن، ويُصيِّرُها في الخيال كالقالِب، ثُمَّ ينتقي التّراكيب الصّحيحة، فيرصُّها فيها رصًّا كما يفعلُه البنَّاء في القالب، أو النَّسَّاجُ في المِنوال، حتَّى يتَّسِعَ القالب بحصول التَّراكيب الوافية بمقصود الكلام، فيقعَ على الصُّورة الصَّحيحة على أنَّها ملَكة اللسان العربيّ فيه، فإنَّ

(1) شريم، جوزيف ميشال، دليل الدِّراسات الأسلوبيَّة، المؤسسَّة الجامعيَّة للدِّراسات والنَّشر، بيروت، ط2، 1987، ص 79.

(2) ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق أحمد صقر، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط1، 1982، ص 13.

(3) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمَّد شاكر، ط1، الهيئة المِصريَّة للكتاب، مِصر، ط1، 1999، ص 472.

(4) ابن خلدون، المقدِّمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، الهيئة المِصريَّة العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 2006، ص 1143.

لكلّ فنّ من الكلام أساليب تختصّ به[1]». يُصرِّحُ ابن خلدون أنَّ لأسلوب النَّثر قوالبَه، تمامًا كأسلوب الشِّعر، فيقول إذ ذاك: «هذه القوالبُ كما تكون في المنظوم تكون في المنثور، فإنَّ العربَ ٱستعمَلوا كلامَهم في كِلا الفنَّين، وجاؤوا به مُنفصِلًا في النَّوعَين»[2].

ب- مفهوم الأسلوب عند النُّقَّاد المحدَثين:

لَم يقتصر مفهوم الأسلوب على الدِّراسات اللسانيَّة فحسْبُ، بل تعدَّاها إلى مجالات ثقافيَّة مُختلفة. قد قال بوفون: «الأسلوب هو الرَّجُل نفسُه»؛ لأنَّ المعارف والمُكتسبات هي قضايا خارجيَّة عن الفرد، ويمكن أنْ تنفصلَ عن الكتابة بكلّ سهولة[3]. نستدلُّ من خلال هذا الكلام على الأسلوب التكوينيّ هو تعبيرٌ عن شخصيَّة المرسِل؛ لأنَّه «مفهومٌ عاطفيٌّ»[4]، يتركُ أثرًا في القارئ والمستمِع.

وهذا ما عبَّر عنه ريشليه بقوله: «الأسلوب هو طريقة كلّ شخص في التّعبير، لذلك يوجَد من الأساليب بقدْر ما يوجَد من الأشخاص الذين يكتبون، مبيِّنًا أنَّ التنويع في الأسلوب يعود إلى المرونة الذّهنيَّة، والفرادة الإبداعيَّة، والإيقاعات الموسيقيَّة. ويمكن تقسيم الأسلوب إلى «أسلوب مفهوميّ وآخَر حسِّيّ»[5] بحسب علاقة الكلمات بالنِّظام الكامل للغة. إذًا، الأسلوب هو «طريقة الكاتب في التّعبير والإبانة بوصفه كاتبًا»[6]، أمَّا الأسلوب على المستوى العادي فيقوم على علاقة تلاؤم المسنَد والمسنَد إليه، في حين أنَّه على المستوى الفنّيّ يتَّصف بالاِنزياح[7] والحَيْد والإيحاء.

ج-مفهوم الأسلوبيَّة:

الأسلوبيَّة هي رؤية شكليَّة بنيويَّة. ٱزدهرت الأسلوبيَّة في مطلَع القرن العشرين[8]، وهي عِلمٌ حديث يهتمّ بالقضايا اللغويَّة، ويدرسُ أفعالَ التّعبير في اللغة من خلال محتواها التأثيريّ[9]، وَحَيْدِها وٱنزياحاتِها[10]. ويبحث هذا العِلمُ في الخطاب على أنَّه ظاهرة لُغويَّة. وتقوم على منهج ٱستشرافيّ له ثوابت راكزة ومائزة، ومُتغيِّرات مُتحرِّكة ومُتعدِّدة. تعتمد على تطبيق إجرائيّ ينهَضُ على ثقافة مِنهجيَّة في قراءة الأسلوب؛ فتكونُ الأسلوبيَّة -إذ ذاك- حَدَثًا آنيًا، يَستدعي قراءة جديدة مُبتكَرة للأسلوب، الذي مَضى. وليست الأسلوبيَّة جزءًا من الأبحاث الأدبيَّة، إلَّا إذا كانَ الاِهتمامُ بالمستوى الجماليّ أساسيًّا في التحليل، إذ لا يُمكنُ فصل الأسلوبيَّة عن عِلْم اللغات؛ لأنَّها جزءٌ أساسيّ منه[11].

أمَّا صوتيَّات التّعبير فإنَّها تدرسُ الصّوائت على أنَّها عناصر لُغويَّة تهدف بشكل أو بآخَر إلى

(1) ابن خلدون، المقدِّمة، ص 1160.

(2) المصدر نفسه، ص 1163.

(3) بن ذريل، عدنان، اللغة والأسلوب، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 2006، ص 155.

(4) بليث، هنريش، البلاغة والأسلوبيَّة، ترجمة محمَّد العمريّ، أفريقيا الشَّرق، بيروت، ط1، 1999، ص 52.

(5) ويليك، رينيه، نظريَّة الأدب، ترجمة محيي الدين صبيح، المؤسسة العربيَّة للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1987، ص 184.

(6) أيُّوب، نبيل، التعبير، مِنهجيَّته وتِقنيَّاته، دار المكتبة الأهليَّة، جونيه، ط1، 2000، ص 207.

(7) الموضع نفسه.

(8) بن ذريل، عدنان المرجع نفسه، ص 151.

(9)Charles Bally, Traité de Stylistique Française, Librairie C.klincksieck, Paris, v1, édition1, 1951, p 16.

(10) بن ذريل، عدنان، المرجع نفسه، ص 131.

(11)هواري، ندى مرعشلي، الأسلوبيَّة، دار النهضة العربيَّة، بيروت، ط1، 2015، ص 24.

إحداث أثر ما في السَّامع، وذلك يكون بحسب السلوك أو المِزاج العفْويّ للمتكلِّم. هذه الصوتيَّات التّعبيريَّة للغة، ليست بمعزلٍ عن المعاني[1]؛ ذلك أنَّ البنى المعنويَّة تتساق للتّحليل اللغويّ، فقلَّما تستطيعُ الدَّراساتُ الأسلوبيَّة أنْ تتخطَّى الجوانبَ الإنطباعيَّة. أمَّا التحليل الأسلوبيّ فيستطيعُ أنْ يُشكِّلَ مبدأً واحدًا موحَّدًا، لإظهار التَّوازي بين السِّمات الأسلوبيَّة، وعناصر المضمون[2].

د- أنواع الأسلوبيَّة:

-الأسلوبيَّة الوصفيَّة التّعبيريَّة (شارل بالي 1947): حَصَرَ «بالي أبحاثه الأسلوبيَّة في النواحي الوجدانيَّة للغة، فأصدر عام 1902 كتابه «في الأسلوبيَّة الفرنسيَّة»، ثُمَّ أصدرَ كتابه «المجمَل في الأسلوبيَّة» عام 1905[3]. دعا «بالي» إلى دراسة اللغة المنطوقة، ويذهبُ إلى أسلوبيَّة اللغة وليس إلى أسلوبيَّة الكلام[4]، أو اللغة المكتوبة؛ فيكون إذ ذاك، أقرب إلى البلاغة منه إلى المحتوى العاطفيّ الوجدانيّ، ٱعتقادًا منه أنَّ الأسلوبيَّة لا تنطوي على توجيهات[5]. وهو بذلك، يريد أنْ يجعلَ الأسلوبيَّة فَرعًا من فروع اللغويَّات.

تستمدُّ الأسلوبيَّة الوصفيَّة التّعبيريَّة مكوِّناتِها من الدِّراسات اللِّسانيَّة؛ لأنَّها تحاولُ الإجابة عن سؤال «كيف»، بمعزل عن الجذور، وتنظر الأسلوبيَّة الوصفيَّة إلى اللغة على أنَّها نظامٌ ٱجتماعيّ، الذي لا يقوم على وصفِ معايير ما، بل يدرسُ المستوياتِ المعجميَّة والصوتيَّة والإيقاعيَّة والصرفيَّة والتركيبيَّة والدلاليَّة[6]. إذًا، تُسهِمُ هذه الأسلوبيَّة في إرساء عِلْمٍ يَدرسُ ظاهرة الأسلوب. وهكذا، ترتبط الأسلوبيَّة التّعبيريَّة بأشكال مختلفة ومتغيِّرات متنوِّعة، تبَعًا للحالة الوجدانيَّة للغة، في ظروف ما.

-الأسلوبيَّة الأدبيَّة (الفيلولوجيا) (شبيتزر): تهتمُّ الأسلوبيَّة الأدبيَّة بالنَّصّ بشكلٍ متكاملٍ؛ لأنَّ المؤلِّف يمُدُّه بالحياة، ٱنطلاقًا من أنَّ اللغة تعبيرٌ فنِّيٌّ خلَّاق. قد أظهرت الأسلوبيَّة الأدبيَّة رؤيةً نقديَّة، خصوصًا على المستوى الفنيّ الجماليّ، فضلًا عن دراسة الخطاب من خلال البِنى اللغويَّة بشكل عام. يسعى «شبيتزر» إلى إدراك الواقع النَّفسيّ للمؤلِّف من طريق القرينة التّعبيريَّة، ومن ثَمَّ حاولَ إدراكَ روحِ الجماعة، وٱهتمَّ في أسلوبيَّة العبارة الأدبيَّة وملامحها المتميِّزة[7]. ويرى جاكوبسون إلى أنَّ الأسلوبيَّة الأدبيَّة إنَّما هي ٱنزياحٌ عن اللغة المتداولة[8]. أمَّا النَّاقد فيعمل على التدقيق في التفاصيل والأجزاء، ببصيرة دلاليَّة، وبوعي نقديّ هادف ومنفتح على فاعليَّة النَّصّ[9]، ذلك أنَّ النَّقدَ مُحايثٌ للآثار الأدبيَّة، ومُلازمٌ للأعمال الفنيَّة. تستمدُّ مكوِّناتها من الأعمال الأدبيَّة التي تنطوي على أساليب متميِّزة[10].

– الأسلوبيَّة الوظيفيَّة (هاليدي): يذهب «هاليدي» إلى أنَّ المعاني والوظائف هي أركان أساسيَّة في اللغة، وهذا يعني أنَّ اللغة لا تكون موجودةً إلَّا في النَّصّ. تتأمَّلُ هذه الأسلوبيَّة لغة النَّصّ الأدبيّ من

(1) ويليك، رينيه، نظريَّة الأدب، ص 181.

(2) المرجع نفسه، ص 188.

(3) ابن ذريل، عدنان، اللغة والأسلوب، ص 132.

(4) غركان، رحمن، الأسلوبيَّة بوصفها مناهج، الدار العربيَّة للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2014، ص36.

(5) عبد الرَّازق العُجيليّ، كمال، البنى الأسلوبيَّة، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط1، 2012، ص 7.

(6) عزام، محمَّد، الأسلوبيَّة منهجًا نقديًّا، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 1989، ص 86.

(7) غركان، رحمن، الأسلوبيَّة بوصفها مناهج، ص223.

(8) الحضري، جمال، معجم اللّسانيات، المؤسَّسة الجامعيَّة للدِّراسات والنَّشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2012، ص64.

(9) جيرو، بيير، الأسلوب والأسلوبيَّة، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء القوميّ، بيروت، ط1، 2011، ص 33.

(10) غرقان، رحمن، المرجع نفسه، ص86.

خلال الوظائف، حتَّى كأنَّ المعنى قبل اللغة أسلوب، فتكون الأسلوبيَّة إذ ذاك، عمليَّة تلَقٍّ أكثر منها عملية قراءة. لذلك، تجتهد الأسلوبيَّة في دراسة المعنى الصادر عن اللغة بوصفها خطابًا، والمعنى بوصفه سلوكًا لُغويًا[1]، حتَّى كأنَّ المعاني قَبلَ اللغة هي أساليب قائمة على التلقّي أكثر منها أساليب قرائيَّة. وهذا يدلُّ على أنَّها لا تُقرأ النُّصوص الأدبيَّة من ناحية وظيفة اللغة المألوفة في النَّحْو، أو الصَّرف، أو الصَّوت، بل تقرأها من ناحية الكيفيَّة التي يحقّقها النَّصّ.

هـ- تحليل قصيدة «أسئلة» في أسلوبيَّة تعبيريَّة وأدبيَّة وتواصليَّة للشَّاعر نزيه أبو عفش:

لمَّا كان اتِّجاه هذا البحث اتِّجاهًا يميل إلى تحليل الخصائص الأسلوبيَّة في مكوِّناتها، ٱرتأينا أنْ ندرسَ قصيدة «أسئلة»، إذ نرصد فيها الأسلوبيَّة العامَّة المشتركة، والخاصَّة المتميِّزة، إذ يقول فيها»:

«كيف لي أنْ أُواسيَ الحياه؟

كيف لي أنْ أرُدَّ إليها الورودَ التي أذبَلَتْها المِحَنْ ؟

كيف أرفو ثقوبَ سماواتها، وهي تشحَبُ شيئًا فشيئًا

فيُكسِبُها الخوفُ لونَ بياضِ الكفَنْ؟

كيف لي أنْ أميلَ إليها بقلبي وأحرُسَ أنقاضَها

إذ يُغيرُ عليها الجُنونْ

وتغفُلُ عنها قلوبُ الرُّعاة؟

كيف لي، وأنا واحِدٌ أحدٌ

أنْ أُضيءَ حُطامَ المراثي

وأُنهِضَ تحتَ الرُّفاتْ ؟

كيف لي أنْ أُؤذِّنَ في مَنْ يموتْ ؟»[2].

العنوان «أسئلة»، هو أوَّلُ عتبة القصيدة، وفيه إيحاءٌ وإيجاز وقصد. ويُطالعنا مركَّبًا من نكرة مُبهَمة، التي تترك في ذهن القارئ مَصيرًا مجهولًا، ممَّا يعني أنَّه يحتوي مسكوتًا عنه إيغالًا في الغموض، أو رغبةً في إشراك المتلقّي في «ملء الفراغ وإحالته إلى مدلول ٱنزياحيّ»[3] قائم على تأويل ٱمتداديّ.

ولمَّا كانَتِ النَّكرة أقرب إلى التنوُّع الدَّلاليّ منها إلى التَّخصيص والتحديد، فهذا يدلّ على أنَّ مستوى الأداء الشِّعريّ له قيمة أساسيَّة مع غيرها من عناصر البنية الغائبة. إذًا، عنوان هذه القصيدة ٱسمٌ وردَ بصيغة خبر لمبتدأ محذوف، عَبْر تركيبه تركيبًا تأويليًّا ٱفتراضيًّا لِاسم الإشارة المحذوف تقديره «هذه»، حيث الِانتقال من النَّكرة إلى المعرفة، لتحقيق غرض نفسيّ حزين.

(1) المرجع نفسه، ص 122.

(2) أبو عفش، نزيه، الأعمال الشعريَّة، م2، بيروت، ط1، 2003، ص 226.

(3) الجزار، محمَّد فكري، العنوان وسيميوطيقيا الِاتصال الأدبيّ، الهيئة المصريَّة العامَّة للكتاب، ط1، 1998، ص 24.

لذلك، جاءتْ كلمة «أسئلة» نكرة لتفيد أنَّ «الحياة» اتَّخذَت أشكالًا متعدِّدة في ذِهن المتلقّي، لتحضُر كلمة «الموت» الغائبة، التي تدلّ على المبالغة والإطلاق والكَثرة، خصوصًا في تصاعُد البناء الفنّيّ للعمل الشّعريّ. إذًا، فالبنية السطحية لهذا العنوان تتألَّف من نكرة مسبوقة بمعرفة.

يستهلُّ الشاعر قصيدته بأسلوبِ ٱستفهاميّ معدول به عن دلالته الأصليَّة إلى دلالة بديلة هي الإنكار المنصَبّ على «الحياة». واستهلَّ الشاعر قصيدته لأسلوب استفهاميّ، وجعلَ منه عتبة الدُّخول إلى العمل الشّعريّ، ليتواصلَ دلاليًّا مع القارئ، ويُعطيه صورة ذاتيَّة توضِحُ العلاقة الشائكة بينه وبين «الحياة». وقد أتبعَ الشاعرُ «كيف» الحاليَّة، بالجار والمجرور «لي»، لتصير «أنا» الشَّاعر «علامة فارغة»[1]؛ لأنَّها تكونُ في مرحلة الصّفر من الذاتيَّة[2]، إذ يشحنُ اللغة بدفقات عاطفيَّة، تتساوقُ مع حالاته النفسيَّة التَّائهة، ولكنَّها «مُنقسمة بصفة لانهائيَّة»[3]. يبدو أنَّ العنصر «لي» يُمثِّلُ الذَّات المتأهِّبة لِاستقبال الحدَث في مُواساة «الحياة».

وتطرأ على المكوِّن المعجميّ مظاهرُ فنيَّةٍ بفعل حركيَّة ثقافة الشاعر، وتغيُّرُ المآل والحال والزمان والمكان. هذه المظاهر تتميَّزُ أسلوبيًّا، وتحتلُّ مكانًا أساسيًّا في التجربة الشّعريَّة، وتستمدُّ خصوصيَّتها المعجميَّة من كيفيَّات الأداء الأسلوبيّ للتجربة الحزينة، التي تحتلُّ الشَّاعر على نحو من الأنحاء. إنَّ «الموت» هو الغائب، الذي يُثير شؤون وشجون الشَّاعر، والحياة هي الحاضر الراهن المثير للعراقيل والألَم والمعاناة واليأس. وهي بذلك، تسير بموازاة جدليَّة «الأنين» و«الغبار»، و«الأشلاء».

إنَّ الانزياحَ الأسلوبيَّ[4] للمُكوِّن المُعجميّ يقعُ في تخصيص عنصر «الخوف»؛ لأنَّه خطَرٌ دائمٌ، وغير محسوس وغير مَرئيّ؛ إنْ هو حالة نفسيَّة مُعتورة يُصابُ بها الشَّاعر في ظروف ما. هذه الحالة تُساورُ النَّفْسَ فتتوجَّسُ خِيفَة ، فيكون «الخوف»، إذ ذاك قابعًا في ذِهن الشَّاعر، إذ ينتابُه من جرَّاء فزَعٍ يُصيبُه، أو يُرعِبُه ترقُّبًا وٱنتظارًا. إذًا، «الحياة» تُقابِلُ «الموت»، والموت خمودٌ مُطبَقٌ، وسُكونٌ مُطلَق. تبدأ القراءة الأسلوبيَّة «للاِتساق المعجميّ»[5] في التقابُل النَّفسيّ بين «الحياة»، و»الموت». هذا التقابُل يتواتر في ألفاظ ذات شُحنة عاطفيَّة[6]، وذلك من قبيل: «المِحَن، ثقوب، الخوف، الكفن، حُطام، المراثي،الرفات». يحملُ «الموت» تصويرَ أبعاد إنسانيَّة لحياة الشاعر، وهي حياة أصبحت مليئة بالمصاعب و»المِحَن». وتقوم البنية الأسلوبيَّة على العلاقة التبادليَّة بين «الحياة» و»الورود» من ناحية إيجابيَّة، وبين «البياض» و»الكفن» من ناحية سلبيَّة، من حيث الوظيفة الدلاليَّة الاِنتقائيَّة، التي لا تكتمل إلَّا بالتحليل النقديّ الكفيل بالرّبط بين مستويات العبير المتنوّعة[7].

ولمَّا كانت «الحياة» تستدعي «الموت»، فهذا يعني أنْ القصيدة تتوازى وتتقاطعُ لتُشكِّلَ نسقًا إشاريًّا دالًّا يُحدِّدُ رؤية الشَّاعر إلى الوجود التَّعِس، حتَّى كأنَّ بين الحالتين تلازمًا حتميًّا. لذلك، يقعُ الشَّاعرُ في مَنبع الحزن والكآبة و«الخوف» في عدم ٱمتلاك مواجهة «الحياة». ويمثِّلُ المكوَّنُ الألسلوبيّ المعجميّ التأمُّل الأوَّل لكلام الخطاب الذي يتَّصلُ فيه اللفظ. إذًا، تأخذ التحوّلات الأسلوبيَّة طابعًا مغايرًا عمَّا سبقها، إذ كانت العلاقة بين «الحياة» و«الكفن» علاقةً ٱختراقيَّة، تعبَّر عن المعاناة الخاصَّة بالشَّاعر، حتَّى تعودَ به المأساة إلى طابع الشُّمول.

---

(1)Roland Barthes, Le grain de la voix, Édition du seuil, Paris,1981, p203.

(2)Julia Kristeva, Révolution du langage poètique, Édition du seuil, Paris, 1974, p 131.

(3)Julia Kristeva, sémanalyse, Édition du seuil, Paris, 1969, p123.

(4)

(5) خطابي، محمَّد، لسانيَّات النصّ، المركز الثقافيّ العربيّ، بيروت، ط3، 2012، ص 24.

(6) موفو، عفاف، الدَّلالة الإيحائيَّة في الشِّعر العربيّ الحديث، دار الجيل، بيروت، ط1، 2012، ص 262.

(7) فضل، صلاح، مناهج النّقد الأدبيّ، الهيئة المصريَّة العامّة للكتاب، ط1، مِصر، 1997، ص 96.

لذلك، إنَّ الناتج من التقابُل المعجميّ يأتي في المستوى الذهنيّ للفظة «الحياة»، ممَّا يعني أنَّ الناتج من التخالُف يستدعي لفظة «الموت» غيابًا، حتَّى كأنَّها تتلازم بالضرورة مع الألفاظ التالية: «المِحَن»، و«الخوف»، و«الكفن»؛ لأنها تتعلَّق بالتجريديّ والحسّيّ، فصارت «الحياة»، إذ ذاك، وسيلة للموت. وقد تراكمت تمزُّقات العالَم في نسيج من المفردات، وهي: «أواسي، أرُدّ، أذبلَتْها»، لتنسجَ خيطَ «الخوف»، الذي لا يبقى إحساسًا فحسْبُ، بل يتحوَّلُ مادَّةً يُمكنُ أنْ نلمُسَها، ونراها، ونشمَّها، ونسمعَها.

ويخاطبُ الشَّاعرُ «الورود» فتأخذ معنى ٱنتشاريًّا بحكم وضع الدَّلالة الأسلوبيَّة الكامنة في نقاوتها وجمالها. إضافة إلى ذلك، يتشاكل «الجنون» على المستوى المعجميّ في قراءة أسلوبيَّة، إذ لم يأت بها الشاعر على سبيل الحقيقة، بل حمَّلَها دلالة جديدة على فقدان صبر، وتأجُّج عاطفة.

ويتقدَّم الشَّاعر نحو ظاهرة الشعور بالوَحدة والعُزلة والاِنفراد، فإذا به «واحدٌ أحدٌ» يعيشُ «حياة» تتصارعُ فيها الماديَّات. وقدِ اختار لحظة «الإضاءة للنهوض من «حُطام المراثي»، إذ يسرح الخيالُ معها، وتتكاثرُ الأوهام، وتعصفُ الذكريات، حاملة مؤشِّرًا دلاليًّا ماديًّا، على أنَّه مكانٌ ٱنحساريّ مُفعَمٌ بالأسى والحزنِ موجود «تحت الرُّفات»، فتبدو ذاتيَّة المأساة «في مَنْ يموت»؛ لأنَّ هذه التَّجربة لا تُحزِنُ سوى الشَّاعر، الذي يُريدُ أنْ يُخفِّفَ من أحزانه بخواء الموت، فنجدُه ينقُلُ الرَّغبة في الاِمتلاء من «المَراثي»، عَبْرَ تكرار «الحياة». لذلك، إنَّ «الورود» من فَرط «المِحَن» قد ذبُلَتْ تمامًا «كالحياة» من منظور الشَّاعر المعذَّب. وقد عمَّقَ الشَّاعرُ «لونَ بياض الكفن»، لينصرفَ إلى إضاءة «حُطام المراثي» وينهضَ من «تحت الرفات». وقد يضيق البُعد المكانيّ بين التحتيَّة / «تحت»؛ والفوقيَّة / «فوق»، وذلك لتعميق البُعد المكانيّ، ظرفيًّا، حتَّى كأنَّ النهوض صار مرهونًا بالوصل إلى التقابُل الحركيّ من أسفل إلى أعلى. ويتابعُ الشَّاعرُ في قصيدته، فيقول:

«الحياة... الحياة

كيفَ لي أنْ أفسِّرَ هذا الأنينْ

ثُمَّ أجروءَ أنْ أدَّعي

أنَّ هذا الغبارَ الذي يتلألأُ في أعيُنِ الميِّتينْ

ومضةٌ من حياة؟

كيف لي وأنا أتفقَّدُ أشلاءَ نفسي فلا أتعرَّفُها

وأُنقِّبُ في الهاوياتِ لأُحصيَ هشيمَ دمي ورنينَ عظامي

كيف لي أنْ أُسوِّغَ بُطلانَ هذا اليقينْ

ثُمَّ يمكنُ ألَّا أرى

وأنا راسخٌ في ظلامي

أنَّ هذا الجُنونْ

هو يعلو ويعلو

ليس أكثر من عُدَّةٍ لِاِحتمالِ حنونِ الحياة» ؟

يتشكَّلُ المكوِّن التركيبيّ داخل «النِّظام الرَّمزيّ»[1] من نوعَين: الأوَّل بلاغيّ بيانيّ تتمّ فيه العناية بالتراكيب بالأسلوبيَّة المائزة في التصوير، فيما الثاني نحْويّ دلاليّ[2]، يهتمُّ بدراسة تتابُع الجُمَل، حتَّى كأنَّ هذا المكوِّن هو عنصر أساسيّ في عمليَّة الخَلْق الفنِّيّ للخطاب الشِّعريّ[3]، الذي يتحدَّد بالإمتداد السياقيّ لمعجمه الخاص. ويُستخدَم المكوِّنُ التركيبيّ لتصنيف المدلولات الممكنة في عالَم دلاليّ ولملاحقة مجرى الأحداث في سياق النَّصّ»[4]. وإذا كانت مقاربة الخطاب الشِّعريّ تحتاج إلى كفايات لسانيَّة، فهذا يدلّ على أنَّ الخطابَ يستندُ إلى اللغة، ويتخطَّاها إلى الحياة؛ لأنَّ النّصّ له أبعاد لغويَّة، بينما للخطاب أبعاد ٱجتماعيَّة[5]. ويتمثَّل المكوِّنُ البلاغيّ بالتَّكرار الذي وظَّفَه الشَّاعر لخاصيَّة التركيز الصَّوتيّ، إذ يُولِّد جرْسًا مُوسيقيًّا، يُحدِثُ نوعًا من الهدوء والتفكُّر، كما في الإسم: «الحياة / الحياة». أمَّا المكوِّنُ النَّحْويّ فيهتمُّ في الجملة من الناحية التركيبيَّة كما في الأفعال المضارعة: «أجرؤ، أتفقَّد، أُسوِّغ».

وعلينا الآن التَّحديد الإجرائيّ لبعض المفردات، وذلك من قبيل: السِّياق، والتَّعليق، والإختيار، والإنزياح. السياق هو الحالة الكليَّة لفاعليَّة هذه المقطوعة الشّعريَّة، و»يُحيط بعمليَّة الإبداع، ويُساعد على فهم الكثير من العلاقات التركيبيَّة بين أجزاء الكلام»[6]، كما في قوله: «كيف لي أنْ أُفسِّر/ كيف لي أنْ أُسوِّغ». أمَّا التعليق فيدرسُ دورَ العلاقات النَّحْويَّة على المستوى اللغويّ والأدبيّ معًا»[7]، كما في العبارات: «هذا الغبار يتلألأ، أتفقَّد نفسي، أُنقِّبُ في الهاويات»، أُحصي هشيم دمي».

إذًا، يكون الإختيار محكومًا بمِزاجيَّة المبدِع لدلالة ٱستفهاميَّة تُقيم علاقة بين الذات السامعة والشاعر المتأمِّل: كيف لي أنْ أفسِّر هذا الأنين». وهكذا، مع مكوِّن الإختيار يتساوق الإنزياح التركيبيّ في تغيير نَسَقِ الكلمات، وٱستخدام صيَغ نادرةٍ كما في قوله: «يتلألأ في أعين الميتين، وأنا راسخ في ظلامي». ويبدو أنَّ النَّسيج الإنزياحيّ يتكشَّف، ليبحثَ الشَّاعر عن «أشلاء» نفسه في «الهاويات»، ويسمعَ إذ ذاك «هشيمَ» دمه. وتتحقَّق بنية اللغة الشِّعريَّة من خلال تلاؤم المكوِّن المعجميّ، والمكوِّن التركيبيّ، والمكوِّن الإيقاعيّ، وذلك يدلّ على تكثيف الموقف الشِّعريّ المتخيَّل، إذ يقول:

«كيف يا سائلي

كيف يا قاتلي

كيف يا سيِّدي وإلهي

كيف لي وأنا أتتبَّعُ أطوارَ هذي الحياة

أنْ أصدِّقَ أنَّ الرَّصاصَ الذي يصرعُ العاشقينْ

هفوةٌ بلا خطيئة ؟

كيف لي أنْ أؤكِّدَ للقاتلين

---

(1) Julia Kristeva, Révolution du langage poètique, p68.

(2) غركان، رحمن، الأسلوبيَّة بوصفها مناهج، ص 211.

(3) غركان، رحمن، المنهج التكوينيّ من الرؤية إلى الإجراء، ص75.

(4) أيُّوب، نبيل، النَّقد النَّصيّ نظريَّات ومقاربات، دار المكتبة الأهليَّة، جونيه، ط1، 2004، ص184.

(5) أيُّوب، نبيل، النَّقد النّصيّ وتحليل الخطاب، ج2، مكتبة لبنان ناشرون، جونيه، ط1، 2011، ص 231.

(6) السايح، مديحة جابر، المنهج الأسلوبيّ، الهيئة العامَّة لقصور الثقافة، مِصر، ط1، 2003، ص 174.

(7) عبد المطلب، محمد، جدليَّة الإفراد والتركيب، الشركة المصريَّة العالميَّة للنشر، مِصر، ط1، 2003، ص86.

أنَّ خَلقَ الدَّريئة

أعيُنًا لا يراها الرُّماة؟

كيف لي بَعدَ هذا وهذا

أنْ أُكذِّبَ صيحةَ قلبي:

الحياة وهي تذبُلُ في تيه أعمارنا

وصمةٌ في ضمير الطُّغاة[1]؟

إنَّ المكوِّن الإيقاعيّ هو نوعٌ من إيقاع الوزن، ويقوم على تكرار حروف، أو تكرار أصوات، أو تكرار ألفاظ. ويبدو أنَّ التكرار مكتوبٌ بلُغةٍ رياضيَّة؛ لأنَّه شكلٌ من الأشكال الإيقاعيّة، إذ تمنحُ أبعادُه الزمنيَّة إثارةَ ٱنتباه المتلقّي، نُطقًا، وسمْعًا، وصوتًا، كما في العبارة التالية: «كيف يا سائلي/ كيف يا قاتليّ / كيف يا سيِّدي والِهي». يُنشِئُ هذا التَّكرار دلالة على ذات المُتلفِّظ، عُدولًا بزيادة مُحمَّلة بدلالة ٱنفعاليَّة لضمير المُتكلِّم، الذي يُوحي بتضخُّمها، ولكنَّه مُتَّحدة شعريًّا بالمكان، ومُنفصلة عنه واقعيًّا، وتتولَّد المأساة عن تحوُّل المكان إلى شعور مأساويّ بضياع الكِيان.

لذلك، إنَّ ضمير المتكلِّم «الياء» يحملُ أبعادًا غنائيَّة ناشئة من خلال الأفعال المُنسَندة إليها، وهي: «أتتبَّعُ، أُصدِّق»، أُكذِّب». وقد يعمَدُ الشَّاعرُ إلى خلْقِ بناء «أنا شِعريّ»، يتميَّز عن «أنا» الشاعر، ويحاور ذات المخاطَب. وهكذا تَسقُطُ غنائيَّة «الأنا» من وضعيَّة تلفُّظيَّة مُركَّبة من ذاتَين: الذات الأُولى هي مَركزيَّة مُطلَقة، فيما الذات الثانية هي صورة شعريَّة يريد الشَّاعرُ تمريرَها للقارئ من ناحية ثانية.

وتتصاعد جماليَّة القراءة في التشكيل الإيقاعيّ، والبناء الصَّوتيّ، ذلك أنَّ حرف النِّداء «يا» يتألَّف من ياء مفتوحة وألِف ممدودة (يَ+ ا) –وهو من أصوات اللّين– يتّسمُ هذا الحرف بالوضوح والسَّمْع، وتكرَّر أربع مرّات ليعبِّر عن الآهات الحزينة، وقد سبقتِ الفتحةُ الألِفَ، على أنَّ الفتحة تصغيرٌ صوتيّ للألِف، ولكنَّها تختلِفُ عنها في زمانِها الإمتداديّ.

يتوكَّأ الشَّاعر في خطابه الشِّعريّ على مُنطلقات حسّيَّة ذات تأثيرات نفسيَّة بالغة في المُتلقي. ولمّا كانَ «الوزن ينزعُ إلى زيادة الحيويَّة والحساسيَّة في المشاعر العامَّة وفي الإنتباه، فهذا يعني أنَّه يُحدِثُ إثارة الدَّهشة»[2] في القارئ. وهذا إنْ دلَّ، فيدلّ على أنَّ التَّشكيلات الإيقاعيَّة الداخليَّة، للبنية النَّسقيَّة، تتحكَّم بعمليَّة محور الإختيار للتَّعادل الصَّوتيّ، ومحور التركيب للإختلاف والتبايُن[3].

ولمَّا كان الوحدات الإيقاعيَّة تؤلِّفُ الأوزانَ ضمنَ ٱنتظام خاص بالشَّاعر نزيه أبو عفش؛ فهذا يعني أنَّ أسلوبه يتلازم مع المسافة الذِّهنيَّة، التي تسقط في «هفوة بلا خطيئة»؛ لأنَّ الإيقاع هو «شكلٌ من تناسُب مُضمَر في الذَّات»[4]، أو هو هاجسٌ نفسيٌّ فاعلٌ ومنفعِل ومتلائم مع التَّكرار المُعجميّ الإستفهاميّ، يكشِفُ عن بنية الذات في ٱنتظامها، تبدَّت لا شعوريًّا في الوعي الفنِّي الحزين والمضمَر، ويُفصِحُ عن خصوصيَّة التَّجربة، حتَّى ٱستحالَ حركة موضعيَّة، وإيقاعًا غيابيًّا لإستفهام إنكاريّ لحالة

(1) أبو عفش، نزيه، الأعمال الشعريَّة، م2 ص 228.

(2) كولريدج، صموئيل، سلسلة نوابغ الفكر الغربيّ، تعريب محمد مصطفى بدوي، دار المعارف، مِصر، ط1، 1964، ص 176.

(3) أيُّوب، نبيل، التعبير مِنهجيّته وتقنيَّاته، ص 19.

(4) غركان، رحمن، المنهج التكوينيّ من الرؤية إلى الإجراء، ص 76.

الشَّاعر اليائسة، إذ يقول: «كيف يا سائلي/ كيف يا قاتليّ / كيف يا سيِّدي وإلهي». هذا التكرار المعجميّ، يُشكِّلُ إيقاعًا من حزن، وهو مرتبط بإيقاع من غياب للإستفهام الزمنيّ، فتصير «كيف» الحاليَّة التمثيليَّة، مقرونة حتمًا بـ «متى» الزمنيَّة المُبهمَة. وتتميَّز النَّبراتُ الصوتيَّة مع الألف الممدوة في حرف النِّداء«يا»، وترتبط سُرعة نسق الأداء بمدى ٱمتداد الصَّوت، وٱمتداد المشهد. ويَدعَمُ حرف «الياء» سرعةَ ٱنكسار في الإمتداد، ذلك أنَّ «أطوارَ الحياة» مُتقلِّبة، تمامًا مثل ظروف «العاشقين» إذ صرعَهمُ «الرصاص». إنَّ الشاعر يتحدَّث عن كلّ أصناف «العاشقين» من ذكور وإناث، ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا، فيشكِّلُ المكوِّن الإيقاعيّ بُعدًا انتشاريًّا، حتَّى يمكننا أنْ نقرأه قراءة بتأويل آخَر، فيصير «العاشقون» رمزًا لطبقة من «الطاهرين». أمَّا الناتج التدميريّ فيتمثَّلُ في عالَم «الخطيئة»، الذي يستمدُّ توهُّجَه الدَّلاليّ من تجاوره لعالَم «الهفوة»، الذي يؤسِّسُ فاصلة إيقاعيَّة ذات مسافة متوازنة صوتيًّا ودلاليًّا، تترددَّ في موقف تعبيريّ عن «الحياة» التي تذبلُ في توالي سنوات عُمر الشاعر، وتترك «بصمةً في ضمير الطّغاة».

لذلك، إنَّ الأسلوبيَّة حسب القراءات التأويليَّة التَّفصيليَّة والجزئيَّة التي قُمنا بدراستها في هذا البحث، نأمَلُ أنْ يُنتفَعُ منها بآليَّات التأويل الأدبيَّة والمعجميَّة والجماليَّة، مع العِلم أنَّه ليس هناك من عملٍ إبداعيّ، إلَّا ويكون متَّصفًا بأسلوب متنوِّع، بوصفه عملًا فنيًّا في تجربة الشاعر. وما يُميِّز تلك الأسلوبيَّة المائزة، إنَّما هو القراءات باتِّجاه إبداع المعاني، التي تكشف عن سِمات الأسلوب المتميِّز لها، فضلًا عن قراءة النَّصّ عموديًّا بحسب مكوِّناته اللغويَّة؛ لأنَّها ماء النَّصّ أفقيًّا، بوصفها فضاءً تشكيليًّا راهنًا، يكشفُ عن فرادة في الرؤية. واذا كان أسلوب الشاعر نزيه أبو عفش في هذه القصيدة، يتجاوز الألفاظ، فإنَّ أسلوبيَّته تدلّ على رؤياً مستقبليَّة، طالما أنَّ الوعي النقديّ منفتحٌ على الإضافة والتَّجديد.

المراجع والمصادر

1–ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشَّاعر، تحقيق بدوي طبانه، دار النهضة، مِصر، ط2، 1975.

2 – ابن خلدون، المقدِّمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، الهيئة المِصريَّة العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 2006.

3 – ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق أحمد صقر، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط1، 1982.

4 – ابن ذريل، عدنان، اللغة والأسلوب، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 2006.

5 – ابن منظور، لسان العرب، م2، دار صادر، بيروت، ط3، 2005.

6 – أبو عفش، نزيه، الأعمال الشعريَّة، م2، بيروت، ط1، 2003.

7 – أيُّوب، نبيل، التّعبير، مِنهجيَّته وتِقنيَّاته، دار المكتبة الأهليَّة، جونيه، ط1، 2000.

8 – أيُّوب، نبيل، النَّقد النَّصيّ نظريَّات ومقاربات، دار المكتبة الأهليَّة، جونيه، ط1، 2004.

9 – أيُّوب، نبيل، النّقد النّصيّ وتحليل الخطاب، ج2، مكتبة لبنان ناشرون، جونيه، ط1، 2011.

10 – الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمَّد شاكر، ط1، الهيئة المِصريَّة للكتاب، مِصر، 1999.

11 – الجزار، محمَّد فكري، العنوان وسيميوطيقيا الإتصال الأدبيّ، الهيئة المصريَّة العامَّة للكتاب، ط1، 1998.

12 – جيرو، بيار، الأسلوب والأسلوبيَّة، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء القوميّ، بيروت، ط1، 2011.

13 – الحضري، جمال، معجم اللسانيات، المؤسسة الجامعيَّة للدراسات والنَّشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2012.

14 – خطابي، محمَّد، لسانيَّات النصّ، المركز الثقافيّ العربيّ، بيروت، ط3، 2012.

15 – دغيم، سميح، موسوعة مصطلحات الفكر العربيّ والإسلاميّ، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 2002.

16 – الزبيدي، محمَّد مرتضى الحسينيّ، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق علي هلالي، الكويت، ط1، 1987.

17 – السايح، مديحة جابر، المنهج الأسلوبيّ، الهيئة العامَّة لقصور الثقافة، مِصر، ط1، 2003.

18 – سلُّوم، توفيق، مُعجم العلوم الاِجتماعيَّة مُصطلحاتٌ وأعلام، دار الثقافة، بيروت، ط1، 1990.

19 – شريم، جوزيف ميشال، دليل الدِّراسات الأسلوبيَّة، المؤسسَّة الجامعيَّة للدراسات والنَّشر، بيروت، ط2، 1987.

20 – الشايب، أحمد، الأسلوب، مكتبة النهضة المصريَّة، القاهرة، ط2، 1988.

21 – عزام، محمَّد، الأسلوبيَّة منهجًا نقديًّا، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 1989.

22 – عبد المطلب، محمد، جدليَّة الإفراد والتركيب، الشركة المصريَّة العالميَّة للنشر، مِصر، ط1، 2003.

23 – عبد الرَّازق العُجيليّ، كمال، البنى الأسلوبيَّة، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط1، 2012.

24 – غركان، رحمن، الأسلوبيَّة بوصفها مناهج، الدار العربيَّة للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2014.

25 – غركان، رحمن، المنهج التكوينيّ من الرؤية إلى الإجراء، مؤسسة الانتشار العربيّ، بيروت، ط1، 2010.

26 – فضل، صلاح، مناهج النّقد الأدبيّ، الهيئة المصريَّة العامّة للكتاب، ط1، مِصر، 1997.

27 – كريستال، ديفيد، التعريف بعلم اللغة، ترجمة حِلمي خليل، الكويت، ط1، 1999.

28 – كولريدج، صموئيل، سلسلة نوابغ الفكر الغربيّ، تعريب محمد مصطفى بدوي، دار المعارف، مِصر، ط1، 1964.

29 – موفو، عفاف، الدَّلالة الإيحائيَّة في الشِّعر العربيّ الحديث، دار الجيل، بيروت، ط1، 2012.

30 – هواري، ندى مرعشلي، الأسلوبيَّة، دار النهضة العربيَّة، بيروت، ط1، 2015.

31 – ويليك، رينيه، نظريَّة الأدب، ترجمة محيي الدِّين صبيح، المؤسَّسة العربيَّة للدِّراسات والنَّشر، بيروت، ط1، 1987.

المراجع الفرنسيَّة

1. 1. Charles Bally, Traité de Stylistique Française, Librairie C.klincksieck, Paris, v1, édition1, 1951.

2. 2. Julia Kristeva, Révolution du langage poètique, Édition du seuil, Paris, 1974

3. 3. Julia Kristeva, sémanalyse, Édition du seuil, Paris, 1969.

4. 4. Roland Barthes, Le grain de la voix, Édition du seuil, Paris,1981.

التّمنيّة المستدامة وسياستها الوطنيّة

لانا الموسى

ما الذي يتطلّبه الأمر لإصلاح مجتمعاتنا والقضاء على التّهديد الوجوديّ الذي أصبحنا عليه؟ إنّه لأمر مروّع أنّه في ذروة التّقدّم الحضاري هذه، يجب على الجنس البشريّ أن يهتمّ بالتّحدي الأساسي المتمثّل في البقاء؛ إنّ جميع إنجازاتنا التي نفتخر بها فشلت في تأمين مستقبل الحياة المترابطة على هذا الكوكب. الحقيقة السّاطعة بشكل خاص هي أنّ هذا الوضع هو النتيجة التّراكميّة لإنجازاتنا منذ الثّورة الصّناعيّة.

ويزيد من تفاقم هذا الوضع الذي لا يمكن تحمّله تدفّق البشر إلى المدن. يعيش أكثر من نصف سكان العالم البالغ عددهم سبعة مليارات نسمة في المدن، وبحلول عام 2050، ستصبح المناطق الحضريّة موطنًا لما يقرب من 70 ٪ من سكان العالم. مع نمو المدن بشكل أسيّ لاحتواء هذا التّدفق المتزايد باستمرار لسكان المدن الذين، بدورهم، لديهم توقعات متزايدة باستمرار لظروف معيشية أفضل، بما في ذلك الثّروة الماديّة، فإنّ العبء الإضافي الذي كان وسيضع على كوكبنا أمر هائل. وفقًا لتحليل البصمة البيئية، يستخدم البشر اليوم ما يعادل 1.7 كوكبًا لتوفير الموارد التي نستخدمها وامتصاص نفاياتنا. إذا استمر هذا الاتجاه، فسنحتاج في الثّلاثينيات من القرن الماضي إلى ما يعادل اثنين من الأرض لدعمنا. في الواقع، هناك من يقلق من أنّنا قد عبرنا نقطة التّحوّل التي لا يمكن أن يكون هناك انعكاس منها لقدرة الكوكب المنهكة على الحفاظ على الحياة. بالنظر إلى هذا اللغز، فلا عجب أن محاولة إنشاء مدن ودول أكثر استدامة في كوكب أكثر استدامة قد أصبحت النتيجة النهائية المرجوة. بالنظر إلى هذا التحدي الضخم، تركز هذه المقالة على سؤالين رئيسيين: الأول هو – كيف يمكن أن تصبح الاستدامة محركًا للتقدم الوطنيّ؟ تشير الاستدامة هنا إلى تطوير نماذج مستدامة ضرورية لكل من الجنس البشريّ وكوكب الأرض من أجل البقاء. هذا يقودنا إلى السؤال الثاني – هل الاستدامة هي النتيجة النهائية التي نسعى إليها؟ نحن نطمح إلى عالم أكثر استدامة، لكن الاستدامة، بعد كل شيء، هي تعبير ملطف للبقاء. بصفتنا كائنات ذكية وحساسة، أليس هناك هدف أسمى نتشاركه جميعًا ويجب السعي وراءه بجدية؟

إذا كان البقاء هو شاغلنا الأول، فإنّ السّؤال الرّئيسيّ الذي نحتاج إلى طرحه هو كيف يمكننا إعادة تصوّر مفهومنا للتّقدّم الوطنيّ من مفهوم قائم على الاقتصاد إلى مفهوم آخر للتّحرك نحو مستقبل أكثر استدامة. يمكن لأهداف التّمنيّة المستدامة، المقبولة عالميًّا، أن توفر إعادة صياغة مفاهيم التّقدّم. ومع ذلك، حتى الآن، تم وضع أهداف التّمنيّة المستدامة متأخرًا في أنظمتنا المجتمعيّة بدلًا من دفعها. محرك التّقدّم الوطنيّ هو المقياس الاقتصاديّ، النّاتج المحليّ الإجماليّ (GDP). على الرّغم من الاحتمالات التي توفرها مقاييس التّقدّم الوطنيّة البديلة التي تركز على أهداف أوسع من الاقتصاد، فإنّ النّاتج المحليّ الإجمالي يسود. وفي رأينا، التّحدي الأكبر الذي تواجهه البشريّة اليوم هو الافتراض السّائد الذي يكمن وراء النّاتج المحليّ الإجمالي وكيف نعيش – أن الغرض من الحياة في عالمنا هو أن نصبح ثريين – مع دور الحكومات في قيادة بلدانهم نحو ازدهار مادي لا حدود له. مع تبني مفهوم النّاتج المحليّ الإجمالي الساحق، والذي غالبًا ما يكون مفروغًا منه، فإنّ الوظيفة الأساسيّة في الحياة هي أن تكون منتجًا اقتصاديًّا، وأن يكون لديك دخل متزايد من أجل أن تكون قادرًا على إنفاق المزيد واستهلاك المزيد، بغض النظر عن زيادة الديون الاجتماعيّة. التكاليف، وزيادة التدهور البيئي.

نادرًا ما يتم الطّعن في الفكرة القائلة بأن النّاتج المحليّ الإجمالي يوفر مؤشرًا صالحًا لمدى جودة أداء بلد ما وشعبه من قبل أولئك الذين لديهم سلطة على الميزانيات. مدفوعة بأخلاقيات النزعة الاستهلاكيّة وتمكينها من قبل السوق المؤله، يواصل النّاتج المحليّ الإجمالي دفع العالم نحو الازدهار الاقتصاديّ بأي ثمن. يشعر معظم الناس أننا أصبحنا أكثر ثراءً من الناحية الاقتصاديّة ونتوق إلى المزيد من الثروة. غالبًا ما تستخدم مجتمعاتنا القائمة على المستهلك المثل الأعلى لتحقيق السّعادة كدافع لزيادة الاستهلاك، أي إشباع الرغبات المادية = السّعادة. تدرك شرائح المجتمع أن معادلة السّعادة هذه هي فكرة خاطئة. أليست احتياجاتنا البشريّة أكثر بكثير من الثروة المادية؟ هل نحن راضون عما لدينا؟ هل نحن سعداء ونصبح أكثر سعادة؟ كم من السّعادة جلبت الثروة للأثرياء، المجتمعات الصّناعيّة؟ هل هذه الدول واثقة من مستقبلها واستقرارها وازدهارها المستدام؟ هل يشعر الأشخاص الذين يعيشون هناك أنهم يعيشون أفضل حياة ممكنة؟ لا يشير تقرير السّعادة العالمي الأخير لعام 2018 إلى. مستويات السّعادة في الدول في جميع أنحاء العالم هي في أدنى مستوياتها منذ أكثر من عقد. والجدير بالذكر أن الولايات المتحدة، التي تحتل المرتبة الأولى من حيث إجمالي الثروة الخاصة في العالم، بعيدة كل البعد عن كونها واحدة من أسعد الدول في العالم، حيث انخفضت من المرتبة 14 في عام 2017 إلى المرتبة 19 في عام 2019. وقد توقع هذا المؤشر الوطنيّ للمشاعر حول الرضا عن الحياة الاضطرابات الوطنيّة. والانتفاضات ونتائج الانتخابات المفاجئة، والتي لم تتنبأ بأي منها المؤشرات الاقتصاديّة المقبولة والموثوقة مثل مسارات النّاتج المحليّ الإجمالي. كما تبرز الإحصاءات الأخرى في جميع أنحاء العالم تراجع شعور الناس من الرفاهية، بما في ذلك معدلات الاكتئاب، القلق يشل، وغير ذلك من أشكال المرض العقلي، والتي يتم إدانة، مع أكثر من مليون شخص ينهون حياتهم كل عام، بمعدل انتحار واحد كل 40 ثانية. لم يعد فعل اليأس الشديد هذا نادرًا في كل من البلدان الأكثر ثراءً وأفقرها. كيف نفسر لماذا أصبح البقاء على قيد الحياة أكبر همنا؟ وكيف نفسر سبب تراجع شعور الناس بالرفاهية والرضا عن الحياة في جميع أنحاء العالم بالكاد يسجلون صافرة على رادار قادة العالم؟

سوف يتطلب الأمر قيادة حكيمة وشجاعة لمواجهة هذه التحديات: قيادة مستعدة لإعادة النظر بعمق وإخلاص في النماذج الاقتصاديّة التي تحرك عالمنا – المعتقدات الراسخة بعمق والتي فقدت أهميتها في عالم قمنا بتغييره. سيكون التفكير المتعمق حول معنى تقدم الأمة أمرًا بالغ الأهمية، وكذلك عملية تحقيق نواياها، ومواءمة الوسائل مع الهدف في الاعتبار. سوف يتطلب طرقًا مختلفة للتفكير والتعاون لتصور المجتمعات وعالم قادر على تجاوز الانقسامات الاقتصاديّة والسّياسيّة والاجتماعيّة. لن يكون استخدامنا السائد لحلّ مشكلات الأسباب والنّتائج كافيًا. ولن ننتظر قيادة جذابة لإجراء التّغييرات التي نحتاجها. لا تستطيع القيادة وحدها أن تعالج بفعالية التوترات الديناميكية الكامنة وراء الاقتصاد، المطالب الاجتماعيّة/ الثّقافيّة والبيئيّة؛ ومن دون مشاركة عامة، سيواجهون صعوبة في إنشاء وتنفيذ رؤية وطنية هادفة. وتجدر الإشارة إلى أنّ أهمية المشاركة العامة متأصلة أيضًا في أهداف التّمنيّة المستدامة، ولا سيما رقم 17. يجب تعزيز القدرة العامة على التفكير النقدي والعمل التعاوني من خلال الفرص المستمرة للمشاركة المدنية في تصور المستقبل وفي المساعدة على حل القضايا المهمة. يجب تضمين مهارات التفكير الأعمق والأكثر تكاملًا لتمكيننا من المضي قدمًا بشكل أكثر إبداعًا وتعاونًا. وتشمل هذه: التحليل السياقي – ربط محدد بأنماط أوسع؛ التفكير العابر للأنظمة– التفكير عبر التخصصات وإقامة الروابط بين التّخصّصات؛ والتفكير المنظومي – فهم الترابط الذي لا يمكن إنكاره بين جميع أشكال الحياة، وإدراك أن الأنواع الحية ليست منظمة كسلسلة غذائية انتهازية وهرميّة، بل هي في حلقة دورية مغلقة من العلاقات التبعية المتبادلة، حيث يكون النجاح على حساب الآخرين مشحونة. في حين أن مهارات التفكير والتعاون الأوسع والأعمق يمكن

أن تساعدنا على تجاوز الانقسامات المجتمعية المستوطنة لدينا، وخلق رؤى أكثر جدوى وحيوية لتوجيه تقدمنا الوطنيّ، سنظل بحاجة إلى الشجاعة لتفعيل تلك الرؤى. يقدم البوتانيون مثالًا للأمة التي طورت رؤية بديلة – السّعادة كهدف للعيش، وطورت طرقًا لتفعيل هذه الرؤية عبر مؤشر إجمالي السّعادة الوطنيّة (GNH) – مؤشرهم للتقدم الوطنيّ، والذي بدوره يدفع صناع القرار إلى مواءمة ميزانياتهم وسياساتهم نحو تحقيق تقدم وطني أكثر جدوى.

أدّت التدابير البديلة للناتج المحليّ الإجمالي إلى نقاش دولي – «ما وراء النّاتج المحليّ الإجمالي». والجدير بالذكر أن هذا الخطاب غالبًا ما يصفه المعلقون بأنّه «مناهض للنّمو». مزيد من العمل الأخير من قبل Stiglitz et al ينفي هذا الادعاء، مشدّدًا على أنّ مناهضة النّمو ليست الفلسفة الكامنة وراء «النّاتج المحليّ الإجمالي وما بعده». بدلًا من ذلك، لا يمكن لهذا النّاتج المحليّ الإجمالي قياس التّقدّم إذا لم يكن يقيس ما هو مهم للمجتمع. على سبيل المثال، يقترح المؤلفون أنّه إذا تم اعتماد لوحة معلومات أكثر شمولًا وبخلًا من المؤشرات تعكس ما نقدره كمجتمع، لكان قد يشير إلى نمو أقوى من ذلك الذي حققته بالفعل معظم البلدان في أعقاب الأزمة المالية العالمية. إنّ النّمو الذي يتم قياسه من خلال زيادة أرقام النّاتج المحليّ الإجماليّ الذي لا يعكس زيادة في رفاهية معظم المواطنين ولا تدهور البيئة واستنفاد الموارد الطبيعية، ليس مقياسًا فعالًا للتقدم. يكاد يكون التّقدّم إذا كان الاقتصاد ومواطنوه أكثر انعدامًا للأمن، وتآكلت ثقة الناس في مؤسساته ومجتمعه، ويزداد الصراع في المجتمع. لا ينبغي أن نذهل برقم لا يعكس أبعاد التّقدّم الوطنيّ. بدلًا من ذلك، يجب أن ينصب تركيز القياس لدينا على النّمو العادل والمستدام.

على الرّغم من الجدل المستمر، لم تكتسب التّدابير البديلة للناتج المحليّ الإجمالي زخمًا دوليًا، ويسود النّاتج المحليّ الإجمالي. هذا له تداعيات كبيرة لأننا نعلم أن ما نقيسه يقود السّلوك. الافتراض الأساسي للناتج المحليّ الإجمالي – أن الوظيفة الأساسية للحياة هي أن تكون منتجة اقتصاديًا مع دور الحكومات في قيادة بلدانها نحو ثروة مادية لا حدود لها – يدفع البلدان نحو الثروة الاقتصاديّة ولكن بتكلفة كوكبية عالية لا يمكن تحملها. لا يشمل مقياسنا الفصلي للنمو الاقتصاديّ مقابل مؤشر النّاتج المحليّ الإجمالي العوامل الخارجية السلبية، في حين نادرًا ما تفشل الشركات في المبالغة في تضخيم الآثار الإيجابية غير المباشرة. لقد أدى إنتاجنا واستهلاكنا المفرط لكل عنصر يمكن تصوره، بعد ذلك بوقت قصير إلى الهدر، إلى وصول عالمنا إلى نقطة تحوّل خطيرة. الآن فقط أصبحت التكاليف البيئية والاجتماعيّة والنفسية وكذلك التجاهل غير المعقول للأجيال القادمة واضحة بشكل ينذر بالخطر. منذ عهد أرسطو، كان يُعتقد أن «العيش الكريم» ضمن «مجتمع فاضل» كان مسعى نبيلًا. ومع ذلك، حيث أصبح الازدهار الماديّ هو الهدف في الحياة، فإنّ القيم والمؤسّسات الإنسانيّة «النّبيلة» كانت ولا تزال تتلاشى. تتفكّك الأسرة والمجتمع والعلاقات التي تشكّل جوهر المجتمع وأساسه، وعليه تتفكّك آفاق السّعادة. السّعادة، كمفهوم، تمّ التّقليل من شأنها ورفضها باعتبارها مدينة مثاليّة لا يمكن تحقيقها.

أهداف التّمنيّة المستدامة هي دعوة جميع البلدان الفقيرة والغنية والمتوسطة الدخل للعمل لتعزيز الإزدهار مع الأخذ بالاعتبار حماية كوكب الأرض. وتدرك هذه الاهداف بأنّ القضاء على الفقر يجب أن يسير جنبًا إلى جنب مع الاستراتيجيات التي تبني النّمو الاقتصاديّ كما وتتناول مجموعة من الاحتياجات الاجتماعيّة بما في ذلك التعليم والصّحة والحماية الاجتماعيّة وفرص العمل مع معالجة تغير المناخ وحماية البيئة.

يتطلّب الوصول إلى الأهداف العمل على جميع الجبهات – الحكومات والشّركات والمجتمع المدنيّ والأشخاص في كلّ مكان لديهم دور يؤدونه، خصوصًا في ما يتعلق بالإنتاج الوطنيّ خصوصا في أيامنا هذه.

الهدف الشّامل لسياسة التّنميّة المستدامة الوطنيّة هو «ضمان تحسين نوعية الحياة لكل شخص من خلال ضمان ألا يحدث النّمو الاقتصاديّ والتّنميّة على حساب رأس المال البيئي لدينا.» الأهداف الرّئيسية لهذه السّياسة هي:

1. لصياغة تعريف وطني للتّنمية المستدامة.

2. توفير إطار وطنيّ لصنع القرار على أساس مبادئنا للتّنمية المستدامة.

3. لتعزيز مبادئ التّنميّة المستدامة وتشجيع جميع الأشخاص على تبني وتطبيق هذه المبادئ في كل جانب من جوانب صنع القرار.

4. لتوعية وتثقيف جميع الأشخاص في بربادوس بشأن القضايا والصراعات الرئيسية بين التّنميّة والبيئة والحاجة إلى اتخاذ قرارات حكيمة في الاستهلاك والإنتاج.

التّنميّة المستدامة هي مفهوم واسع النطاق يؤثر على جميع قطاعات وأنشطة التّنميّة الوطنيّة، وعليه من الصعب محاولة وصف إجراءات مفصلة لكل جهة فاعلة وأصحاب مصلحة وصانع قرار. لذلك، لا يُقصد من السّياسة الوطنيّة للتّنمية المستدامة في بربادوس أن تكون مخططًا للاستدامة. بدلًا من ذلك، تهدف هذه السّياسة إلى توفير إرشادات وإطار عملي يسهل اتخاذ القرار على المستوى الذي تتراكم فيه التكاليف والفوائد سواء كان ذلك على المستوى الوطنيّ أو المؤسّسي أو الفرديّ. ومن المتصوّر أن تتمّ ترجمة هذه السّياسة إلى خطط عمل ملموسة من خلال إعلام جميع البرامج والمشاريع التي أعدتها مختلف القطاعات والشّركات والمجتمعات والأفراد. نطاق القياس في هذه السّياسة يكمن على الصعيد الوطنيّ، طبيعته مؤسّسي، بدأ في عام 1994، حين استضافت حكومة بربادوس المؤتمر العالمي المعني بالتّنميّة المستدامة للدّول الجزريّة الصّغيرة النّامية، الذي أسفر عن ميلاد برنامج عمل بربادوس – المخطط المعترف به دوليًا للتّنمية المستدامة للدول الجزرية الصغيرة النامية. تعد الجزر ومناطقها السّاحليّة أيضًا مصدرًا مهمًا للغذاء والوظائف والدخل لأكثر من 500 مليون شخص يعيشون في أكثر من 100000 جزيرة حول العالم. ازدهرت العديد من ثقافات الجزر التّقليديّة والفريدة بالطريقة نفسها التي ازدهرت بها الأنواع المستوطنة. لذلك فإنّ حماية الموارد الطّبيعية للجزيرة وثقافتها أمر حيويّ مثل إيجاد الاستقرار الاقتصاديّ. بالنّسبة للجزيرة، يسير الحفظ جنبًا إلى جنب مع التّنميّة الاقتصاديّة المستدامة، وهو توازن دقيق يمكن أن يزدهر فيه كل من البشر والموائل.

عُهد بمهمة قيادة التّقدّم نحو التّنميّة المستدامة في الفترة التي تلت المؤتمر العالمي للتّنمية المستدامة للدول الجزرية الصغيرة النامية مباشرة إلى لجنة وطنية معنية بالتّنميّة المستدامة عينها مجلس الوزراء. كانت المهمة الرّئيسية للجنة الوطنيّة للتّنمية المستدامة هي وضع سياسة التّنميّة المستدامة في بربادوس.

تسعى السّياسة الوطنيّة للتّنمية المستدامة إلى ضمان إجراء التّنميّة ليس فقط بالطريقة الصحيحة ولكن الأهم من ذلك ضمان إنجاز الأشياء الصحيحة. لذلك يتطلب عدم وجود تضارب متأصل بين الجوهر والعملية. يتطلب القيام بالأشياء بالطريقة الصحيحة آلية مناسبة للتحقق من العملية؛ في حين أن المعايير المناسبة ستتحقق من صحة الأشياء الموضوعية التي يتم القيام بها.

من خلال تنفيذ السّياسة الوطنيّة للتّنمية المستدامة، يُتوقع تحقيق النّتائج التّالية:

1 يتم إقرار «جودة الحياة» على أنها الهدف الشامل وأن هذا يتألف من مجموعة متنوعة من العوامل

الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والشخصية ولا يعتمد على الدخل أو الثروة المتراكمة وحدها.

2. تؤخذ «حدود النّمو» الحيوية الفيزيائية في الاعتبار عند اتخاذ القرارات فيما يتعلق باستخدام الموارد. تشمل هذه الحدود: الإمداد المحدود لبعض الموارد، والقدرة الاستيعابيّة الطّبيعية لهشاشة النظم البيئية، وهشاشة بعض النظم البيئيّة، والمرونة المحدودة للنظم البيئية للمقاومة والتعافي من آثار الإنسان، وقدرة استيعاب النفايات المحدودة للبيئة الطّبيعية.

3. تطوير الأدوات والمنهجيات الاقتصاديّة، مثل التقييم النقدي للموارد الطبيعية والبيئية، وتحليل التكلفة والعائد، ودمج التّكاليف البيئية الخارجية. تؤدّي هذه دورًا متزايد الأهمية في عملية صنع القرار فيما يتعلّق باستخدام الموارد الطبيعية والبيئية، على الرغم من اعتبارات قيود الاستدامة المادية.

4. تتاح لجميع قطاعات المجتمع وكذلك الأجيال القادمة فرصة عادلة لضمان الحفاظ على نوعية حياتهم عند مستوى لا يقل عن مستوى الأجيال الحالية. ويتعين تحقيق ذلك جزئيًا من خلال ضمان التمسك بالمفاهيم الأساسية للتّنمية المستدامة فيما يتعلق باستخدام الموارد الطبيعية والبيئية وخطط التّمنيّة الاجتماعيّة.

5. أن يشارك جميع أصحاب المصلحة الرئيسيين في المجتمع المدني في عملية صنع القرار على كل مستوى من تطوير المشروع وتنفيذه إلى تطوير السياسات الوطنيّة والدولية لكل قطاع و/ أو قضية.

في جميع أنحاء العالم، يبقى الناس في منازلهم بشكل متزايد لتجنب انتشار فيروس كورونا الجديد ووقف الوباء الذي يهدد بدفع أنظمة الرعاية الصحية إلى أقصى الحدود.

من الجدير ذكره تأثر الأعمال التجارية الصغيرة مثل محلات البقالة والمطاعم بشكل خاص وتخاطرها بإغلاق الأبواب. ومع ذلك، فإنّ الخبر السار هو: يمكننا فعل شيء حيال ذلك. يعد دعم الأعمال التجارية الصغيرة المحليّة أمرًا مربحًا للجانبين في أوقات فيروس كورونا.

هناك القليل من الأشياء الضرورية هذه الأيام مثل التسوق لشراء طعامك. هناك مشكلة واحدة فقط – أو مشكلتان، في الواقع. الأول هو أن المتاجر الكبرى المتوسطة والكبيرة التي يمكن للمرء أن يلجأ إليها في المقام الأول تكون على الأرجح «مكتظة» بخطوط انتظار ضخمة. المشكلة الثانية هي أن التسوق عبر الإنترنت سيعمل فقط لأولئك الذين يمكنهم الانتظار لمدة 3 أسابيع.

ومع ذلك، هناك مواقع تسوق أخرى يمكنك الرجوع إليها: الشركات المحليّة والصغيرة المدارة مثل متاجر البقالة – والعديد منها في الواقع يفتقر إلى العملاء. من خلال تحويل جهود التسوق الخاصة بك إلى هؤلاء العمال الهشّين، ستساعدهم على البقاء منفتحين والحصول على دخل.علاوة على ذلك، تقدم العديد من متاجر البقالة الصغيرة هذه خدمات التوصيل إلى المنازل أيضًا!

بدأت بالفعل بعض المدن في مختلف البلدان في إنشاء قوائم مع هؤلاء المالكين الصغار والمحليّين المتاحين للقيام بعمليات التسليم عند الطلب. على الرغم من عدم وجود موقع ويب يمكنك من خلاله اختيار المنتجات (والعلامات التجارية) التي تشتريها، يمكن لرقم هاتف أن يوصلك بهؤلاء المالكين. قم بترتيب تفاصيل التسليم ومن المحتمل أن يستغرق الأمر بضع ساعات أو يومين للحصول على ما طلبته.

في الوقت الحالي، يعد التسوق في الشركات المحليّة والصغيرة أمرًا مربحًا للطرفين: يمكنك توصيل مشترياتك في المنزل بسرعة أكبر ويمكن للشركات الصغيرة والمحليّة الاستمرار في العمل.

من يدري ما إذا كان في النهاية، عندما تعود الأمور إلى طبيعتها، حيث تتعرف هذه الشركات الصغيرة على احتياجاتك وتفضيلاتك، فلن ترغب في تلقي مكالمة غير متوقعة مع الجانب الآخر يقول – لقد حصلنا للتو على نطاق جديد– توصيل مجاني للبيض، هل تريد بعض البيض؟ الفوائد

المنسية للتسوق محليًا. ..

علاوة على ذلك، من خلال التسوق محليًا وصغيرًا، ستساهم بشكل مباشر في راتب شخص آخر – تذكر أن هؤلاء الأشخاص هم رؤسائهم، لذا ستدعم رواد الأعمال ومجتمعك المحليّ. ستدفع أيضًا ضرائب ستُستخدم مرة أخرى في بلدك – وقد لا يكون هذا هو الحال عند التسوق في متاجر التجزئة الكبيرة ذات المقار المالية العابرة للحدود الوطنيّة.

أيضًا، تحمل هذه الشركات عادة جزءًا أكبر من السلع المنتجة محليًا القادمة من صغار المنتجين والمزارع. لذلك، قد تكون منتجاتهم أكثر صداقة للبيئة حيث يتم إنتاج كميات أقل (قد تكون أقل شمولًا) وهناك وعي أكبر بالحاجة إلى العناية الجيدة بالأرض.

1 Resources

Why Is It Important To Support Local And Small Businesses? (2020). Youmatter.World. https://youmatter.world/en/support-shop-local-small-business/ National Sustainable Development Strategies (NSDS). (2013). Sustainabledevelopment.Un.Org. https://sustainabledevelopment.un.org/topics/nationalsustainabledevelopmentstrategies

National progress, sustainability and higher goals: the case of Bhutan's Gross National Happiness. (2019). Sustainableearth.Biomedcentral.Com. https://sustainableearth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s42055-019-0022-9

Sustainable Development Goals: RESPONSIBLE CONSUMPTION & PRODUCTION. (2016). Connectamericas.Com. https://connectamericas.com/content/sustainable-development-goals-responsible-consumption-production

Sustainable Consumption and Production (SCP): Targets and Indicators and the SDGs. (2014). Iisd.Org. https://www.iisd.org/publications/sustainable-consumption-and-production-scp-targets-and-indicators-and-sdgs

National Sustainable Development Policy. (2020). En.Unesco.Org. https://en.unesco.org/creativity/policy-monitoring-platform/national-sustainable-development

Shaping the Economy of Sustainable Development. (2020). Oneplanetnetwork.Org. https://www.oneplanetnetwork.org/shaping-economy-sustainable-development

Sustainable Development. (2016). Iisd.Org. https://www.iisd.org/about-iisd/sustainable-development

Goal 12: Ensure sustainable consumption and production patterns. (2017). Un.Org.https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-consumption-production/

التّوظيف القرآنيّ للألوان – دراسة تحليليّة – نفسيّة

صابرين جميل مروّة

ملخّص الدراسة

تهدف الدراسة الحاليّة «التوظيف القرآنيّ للألوان – دراسة تحليليّة نفسيّة» إلى دراسة الألوان في آيات القرآن الكريم، وارتباطها بوعي الإنسان وعقله، وتأثيراتها على مزاجه وسلوكه ونفسيّته، وحضورها في ممارسته شعائره الدّينيّة وسلوكاته اليوميّة وفي علاقته مع محيطه ثقافيًا وحضاريًّا، وفي علاقته مع ذاته غذاءً وكساء واستشفاء ومزاجًا. لهذه الغاية، تعتمد المنهجين التّحليلي والنفسيّ لتحليل البعد النفسيّ للألوان الّتي ذكرها القرآن الكريم كلٌّ في سياقها، ومن ثمّ للوقوف على مدلولاتها ومقابلتها مع ما ورد من أبعاد ومدلولات لها في القرآن الكريم.

ومن أبرز النتائج الّتي توصّلت إليها الدراسة أنّ الألوان في القرآن الكريم أظهرت إعجازه النفسيّ الّذي سبق علم النّفس الحديث بعدّة قرون في الكشف عن جوانب الذّات الإنسانيّة وتجاربها الرّوحيّة والجسديّة والفكريّة والسّلوكيّة والإنفعاليّة بمعان عميقة وتعاليم موجّهة موحيه تقودها نحو كمالها الأعلى؛ وأنّ لكلّ ضرب من ضروب الألوان الواردة في القرآن وظيفة إبلاغيّة وجماليّة وثقافيّة، في معرض تنبيه الإنسان إلى حاله ومآله؛ وأنّ لكلّ منها بعدًا نفسيًّا يحمل في طيّاته ثنائيّة تقابليّة، بين الفرح والحزن، والقوّة والوهن، والحياة والموت، والإيمان والكفر، والمادّة والرّوح، والدّنيا والآخرة، والجنّة والنّار، والوجود والعدم.

المقدّمة

تناول الدّارسون والباحثون القرآن الكريم في جوانبه كافّة، واستلّوا أقلامهم يفتّقون موضوعاته وألفاظه وحروفه وتراكيبه، الّتي وضعها الخالق في مواضعها المناسبة وساقها نحو إعجازها، كما هو حال منظومة الألوان فيه، فاللّون لم يرد في القرآن الكريم كإطناب جماليّ رفاهيّ، بل جُعلت له دلالات وظيفيّة تعبيريّة، تجاوزت التّصوير الفنيّ الجماليّ إلى النفسيّ السلوكيّ، فظاهرة اللّون هي مظهر من مظاهر الإعجاز، وذلك لدخولها في كلّ الجوانب الحياتيّة، كتصنيفات الزّروع والطّعام والجبال، واختلاف البشر، والمشاهد التخيّليّة لمحشر الكافرين والمؤمنين ومستقرّهم في الجنّة أو النار، وفي تأثيرها في نفسيّة المتلقّين، حيث برزت سياقاتها كصورة حيّة تحمل خطابًا توجيهيًّا ومقوّمًا للنّفس الإنسانيّة، الأمر الّذي يستحق التّفكّر والتّدبّر والدّراسة. وبناء على ما تقدّم تطرح الدراسة الإشكاليّة الآتية: «هل الألوان الّتي ورد ذكرها في القرآن الكريم هي نفسها الألوان بمفهومها المتعارف عليه اليوم وفقًا للتّصورات الفنيّة الحديثة أم أنّ لها مدلولات ومعاني أخرى، وهل جاء توظيفه لها عرضًا لواقع الحال أم أنّ لها تأثيرًا نفسيًّا؟»

وينبثق عن هذه الإشكاليّة جملة من التّساؤلات الفرعيّة هي:

1) ما هي الألوان، صفاتها، أقسامها؟

2) ما هي دلالة الألوان وتأثيرها على النّفس والمكان في ضوء دراسات علم النّفس؟

3) هل تؤثّر الألوان على سلوكيّاتنا بالفعل؟

4) ما هي طبيعة الألوان وما هي دلالتها الفنّيّة في سياق النّصّ القرآنيّ؟

5) ما هي وظائف الألوان وأغراضها الانطباعيّة في سياقات التّعبير القرآنيّ؟

6) ما هي التّحليلات النّفسيّة للألوان الواردة في النّصّ القرآنيّ وما مدى تطابقها مع ما جاءت به النّظريّات الحديثة لعلم النفس؟

7) ما هو أثر السّياقات اللّونيّة الواردة في القرآن الكريم على المتلقّي؟

منهجيّة البحث

يعتمد البحث الحاليّ المنهج التّحليليّ القائم على ثلاثيّة التّفسير والنّقد والاستنباط، والمنهج النفسيّ، بغية قراءة النّصوص القرآنيّة وفهمها وتفكيكها، والوقوف على ألفاظ اللّون، ثمّ محاولة توضيح مدلولاته بالاستعانة بكتب التّفسير والمعاجم وبعض الدّراسات السّابقة، كذلك قراءة مدلولات وأبعاد اللّون في ضوء دراسات علم النّفس الحديثة، ومن ثمّ إجراء مقارنة بينها في النّص القرآنيّ وعلم النّفس.

إشارة عابرة إلى الدراسات السّابقة

الدراسة الأولى: «دلالة الألوان في القرآن والفكر الصّوفيّ، للدّكتور ضاري مظهر صالح، دار الزّان، 2012». تناولت هذه الدراسة دلالات الألوان من وجه نظر الصوفيّة من دون التطرّق إلى البعد النفسيّ السلوكيّ، كما تناولت الألوان الأساسيّة والثّانويّة فقط، وليس جميع الألوان المذكورة في القرآن الكريم.

الدراسة الثانية: "مدلولات القرآن الكريم كمثير للتّعبير الفنّيّ في مجال الفنّ الرّقميّ، للدّكتورة صبا بنت محمد رادين، جامعة أمّ القرى». تسلّط هذه الدراسة الضّوء على المعاني التّعبيريّة للألوان في القرآن وكيفية توظيفها في مجال الفنّ الرّقمي، وتأثير ذلك على مفهوم المتلقّي.

الدراسة الثالثة: "اللّون ودلالته في القرآن الكريم، للباحثة نجاح عبد الرّحمن المرازقة، جامعة مؤتة، 2010». اعتمدت هذه الدّراسة الجانب الرّمزيّ في دراستها للون بأبعاده الشّعوريّة على النّفس، مرتكزة على سيكولوجيّة اللّون وما تمنحه من سياقات بلاغيّة للمعنى؛ لكنّها ساقت الآيات القرآنيّة وفق هذا المنظور الأحاديّ الجانب، ولم تتطرّق إلى بعده النفسيّ عند المتلقّي ومدى انعكاسه على السّياق الّذي ورد فيه.

ويتمثّل جديد البحث الحاليّ في إظهار أنّ اللّون في القرآن لم يأتِ في سبيل حليّة لفظيّة شكليّة جماليّة، إنّما له بعد نفسيّ تحليليّ، ثمّ الوقوف على الغاية الإبلاغيّة اللّونيّة الّتي وردت في السّياق القرآنيّ والّتي استطاعت أن تعبّر عن غاية القرآن الّذي نزل من أجلها على العباد، كذلك تبيان أنّ اللّون في سياقاته التعبيريّة استطاع أن يصوّر مواقف النّفس فكرًا وشعورًا، ويؤثّر على سلوكها وأهوائها من خلال مفهوم الارتباط الشّرطيّ الّذي يحكم بين اللّون وبين الانطباعات الّتي يعطيها وبين النّفس وما تولّده عند المتلقّي.

الفصل الأوّل: طبيعة الألوان ودلالاتها في سياق النّص القرآنيّ

المبحث الأوّل: الرّؤية الفنّيّة للألوان

أوّلًا: مفهوم اللّون ومكوّناته

هو هيئة كالسّواد والحمرة. فيقال لوّنته فتلوّن ولوّن كلّ شيء أي ما فصل بينه و بين غيره. واللّون هو النّوع، فيقال فلان متلوّن إذا كان لا يثبت على خلق واحد (ابن منظور، 2014، ص. 393).ا، وهو خاصّيّة ضوئيّة تعتمد على طول الموجة، إذ يتوقف اللّون الظاهريّ لجسم ما على طول موجة الضّوء الذّي يعكسه (غربال، 1987، ج2، ص. 1581).

ويمكن تقسيم الألوان ألوانًا أساسيّة تشتمل على الأبيض والأسود والأحمر والأصفر والأخضر والبنيّ والأرجوانيّ والورديّ البرتقاليّ والرّماديّ، وألوانًا ثانويّة تشير ألفاظها إلى دلالة لونيّة مشتقّة من الألوان الأساسيّة أو إلى دلالة لونيّة جديدة (ابن عاشور، 2000، ص. 155). ويتواجد اللّون إمّا في حالة ماديّة، أي يكون على هيئة مادة ملوّنة، أي مادة الصّبغة؛ وإمّا في حالة ضّوئيّة، أي يكون على هيئة شعاع ملوّن، أي الضّوء الملوّن (معوّض، 2017، ص. 266).

والحديث عن اللون قديم بقدم الزمن، ويرتبط بوجود الإنسان على الأرض، بحث عنه، واستخرجه من الخامات الّتي في متناوله. وأوّل لون اكتشفه الإنسان، وذلك هو الأحمر، من خلال سحق حجر الكريستال، فاستُخدم في المخطوطات، الّتي زوّدها بتأثير فنيّ بديع، ما أدّى إلى غلاء ثمنه وبروزه كرمز للقوّة والثّراء والأصول والأنساب الرفيعة، فارتداه الملوك والأمراء. ثمّ اللّونان الأزرق والبنفسجيّ قُدّر بأضعاف وزنهما من الذّهب لعدّة قرون، وبقي حقّ الاطّلاع على سرّ تكوينهما واستخدامهما وانتاجهما خاضعًا لقوانين صارمة ومحصورًا بقلّة قليلة. ولاحقًا، بات البنفسجيّ أوّل لون صناعيّ، والّذي نتج عن فشل التجربة الّتي كان يجريها وليام بيركن باستخدام مادّة الأنيلين، فعوضًا عن رميه، التفت إلى جماله واحتمل استخدامه والانتفاع به كصبغة صناعيّة.

تلاها اللّون الأصفر، ولاستخراجه استخدم الإنسان خامات طبيعيّة عديدة، من قبيل معادن اللاوربيمنت، الّتي تتميّز بمقاومتها لتأثير الضّوء والهواء. وقد عُثر على كيس منه في مقبرة توت عنخ آمون، وبات يُعرف بالأصفر الملكيّ أو الذّهبيّ. أمّا اللّون الأبيض، فاستُخرج من الجبس والكالسيت والهونتيت والكاولين وغيرها من المصادر، واستُخدم تحديدًا الأبيض المستخرج من كربونات الكالسيوم ومادّة الهونتيت في تلوين ملابس الآلهة، باعتباره الأكثر نصوعًا. واللّون الأخضر الّذي استُخرج ووُجد في العديد من الآثار الفرعونيّة والقبطيّة، واستُخدم على مرّ العصور في التّصوير الأوروبيّ حتّى عام 1800، حيث بدأ تصنيع الألوان الخضراء الأخرى.

ثانيًا: خصائص اللّون ووظائفه

للّون ثلاث خصائص، هي: الصّبغة أو أصل اللّون، والجلاء أو القيمة، والكثافة أو التشبّع. يُقصد بصبغة اللّون هوّيته الأساس الّتي يعرف من خلالها وتميّزه عن بقيّة الألوان، فيُعرف باسمه مثل: الأحمر، الأصفر، الخ. ويُقصد بالجلاء صفة اللّون الّتي تصف درجاته الفاتحة والغامقة واضاءته وظلمته، وتُعزى إلى كميّة الضّوء الذّي يعكسه اللّون. أمّا كثافة اللّون فيُقصد فيها درجة نقائه أو إشراقه، وتُعزى إلى طول الموجة الضّوئيّة للون، إذ كلّما كانت الأشعة السّاقطة على

العين متجانسة في طول موجاتها كان اللّون المرئيّ مشبعًا، وكلّما اختلفت الأشعة في طول موجاتها كان اللّون المرئيّ أقل تشبعًا (عبد العابدي، 2014، ص. 2–1).

ويؤدّي اللّون عدّة وظائف متبادلة ومتداخلة في العمل الفنّيّ، أبرزها: الترميز والتعبير في العمل الفنيّ، أي التّعبير عن الانفعالات الشّخصيّة والمشاعر، وإكساب العمل الفنيّ المسحة الجماليّة من خلال العلاقات الفنية (عبد العابدي، 2014، ص. 2–1)، واظهار جمال العمارة الخارجيّة والداخليّة وتأثيرها على نفسيّة الإنسان (معوّض، 2017، ص. 266)، كذلك التعبير عن هوية العلامة التجارية في مجال التّسويق والإعلان (رولان، 2018)، وتنشيط – تثبيط الشّهيّة على الطّعام (حمية، 2020).

ثالثًا: أنواع الألوان وصفاتها

هناك عدّة تصنيفات للألوان، إذا جمعناها نخرج بحصيلة من تسعة أنواع على النحو الآتي:

1) ألوان أساسيّة صافية، لا يمكن استخراجها من مزج الألوان ولا استنباطها من الألوان الأخرى، وهي ثلاثة: الأحمر والأزرق والأصفر؛

2) ألوان ثانويّة مركّبة، تُمزج من لونين أساسيّين، وهي ثلاثة: البرتقالي (أصفر+ أحمر)، والأخضر (أصفر+ أزرق) والبنفسجيّ (أحمر+ أزرق) (عبيد، 2013، ص. 17).

3) ألوان حارّة زاهية صارخة، تعبّر عن الضّياء والفرح، وتقترن بالشّمس والنّار، وهي ثلاثة: الأحمر، الأصفر، البرتقاليّ.

4) ألوان باردة توحي بالحزن والكآبة والسّكون، وتقترن بالسّماء والماء والحقول الخضراء، وهي ثلاثة: الأزرق، والأخضر، والبنفسجيّ.

5) ألوان ثلاثيّة تتكون بمزج لون ثانويّ مع اللّون الأساسيّ الّذي يجاوره أو بمزج لونين ثانويين، وهي ستّة: البرتقاليّ المحمرّ، والبرتقالي المصفرّ، والأخضر المصفرّ، والأخضر المزرق، والبنفسجيّ المزرقّ، والبنفسجيّ المحمرّ.

6) ألوان محايدة تحتوي نسبًا متساوية من جميع الألوان الأساسيّة، وهي أربعة: الأبيض، والأسود، والرّمادي، والبنّيّ.

7) ألوان متمّمة هي عبارة عن الألوان المتقابلة في دائرة الألوان، يؤثّر كلّ منها على الآخر عند وضعها جنبًا إلى جنب، فيجعله أكثر نصوعًا وقوّة وأكثر تشويقًا للنّظر، مثل: الأحمر والأخضر، والأزرق والبرتقاليّ، والأصفر والبنفسجيّ.

8) ألوان تّصفيّة تتواجد بين لونين في عجلة الألوان، مثل: البرتقاليّ المحمرّ، والأصفر المخضرّ.

9) ألوان مقابلة تتواجد على الطّرف الآخر من عجلة الألوان، مثل: الأزرق والبرتقاليّ، والأحمر والأخضر، والأصفر والبنفسجيّ (طه، 2012).

بناءً على هذه التصنيفات، يتّضح أنّ لكلّ من هذه الألوان صفات متمايزة. فالأزرق أساسيّ بارد، ينتج عن تحليل النّور الأبيض مع الأصفر والأحمر. في حين أنّ الأخضر ثانويّ بارد، ينتج كيميائيًّا عن امتزاج الأصفر مع الأزرق بالتساوي، وضوئيًّا عن تحليل النّور الأبيض خلال مروره بمنشور زجاجيّ. والأصفر والأحمر كلاهما أساسيّان حارّان، ينتجان عن تحليل الأبيض، ويسهمان، عند مزجهما بألوان أساسيّة أخرى، في إنتاج ألوان عديدة أخرى، مثل: البرتقاليّ والأخضر والبنفسجيّ (مظهر صالح، 2012، ص. 52). أمّا الأبيض فهو علّة الألوان جميعها، لأنّه يتحلّل من خلال تمريره عبر منشور زجاجي إلى ألوان الطّيف الشّمسيّ، الّتي تعدّ بدورها أصل كلّ الألوان الموجودة في الطّبيعة. في

المقابل، ينتج الأسود عن مزج الألوان الأساسيّة (الأصفر والأزرق والأحمر)، ويسود الألوان الأخرى لعدم ظهور هويّة أيّ لون إذا مازجه، إلّا الأبيض الّذي يحوّله رماديًّا بحسب الكمّيّة المضافة، وبالتّالي تنتفي هوية الطّرفين ولا يعود هناك أبيض ولا أسود (مظهر صالح، 2012، ص. 201).

المبحث الثّاني: دلالات الألوان في ضوء التّحليل النفسيّ

أولا: الألوان في دائرة الفهم النفسيّ

للّون دلالات نفسيّة سيكولوجيّة على الأفراد، يترك لديهم خبرة شخصيّة وشعورًا داخليًا مخلتفًا تبعًا لرغباتهم وتفضيلاتهم. وبالعودة إلى علم النّفس اللّونيّ الّذي ركّز على الأبعاد السّلوكيّة للألوان، كونها تكشف عن الشّخصيّة وقدراتها العقليّة والذّهنية والرّاحة النفسيّة (المومني، 2009)، ندرج أدناه التحليل النفسيّ للألوان وفقًا لفيبر، ويشتمل: المظهر العام لكلّ لون، والارتباط العقليّ له، وتأثيره على الإنسان، وانطباع الإنسان به (فيبر، 2017، ص. 20):

اللّون	المظهر العام	الارتباط العقليّ للّون	تأثير اللون على الإنسان	انطباع الانسان باللون
الأحمر	متألّق، قويّ، معتم	ساخن، النار، الحرارة، الدّم، الخطر	الحماس، المتعة، النشاط	الشدّة، الغضب
البرتقاليّ	مشرق، مضيء، متوهّج	الحرارة، الدّفء	المرح، النشاط، القوّة	المرح
الأصفر	مشمس، ساطع، متوهّج، مشعّ	الشمس، الحذر	السعادة، الإلهام، الحيويّة	الحماس، الصحّة
الأخضر	واضح، رطب	البرودة، الطبيعة، النقاء	الهدوء، الانتعاش	السلام، الرخاء
الأزرق	شفّاف، رطب	البرد، السماء، الماء، الثلج	التأمّل، الحكمة	الهدوء، السكينة
البنفسجيّ	داكن، ناعم	البرد، الظلّ	الفخامة، البهاء، الحزن	الوحدة
الأبيض	ضوء، فضائيّ	البرد، الثّلج، النّظافة	النّقاء، النّظافة، الصّراحة، النضارة	اشراق النّفس، الطبيعة
الأسود	فضائي، ظلام	الحياد، الليل، الفراغ، الحداد	جنائزيّ، كئيب	النّفي، الإنكار، الموت

ثانيا: التأويل النفسيّ لرمزية الألوان

إنّ الرّمزيّة اللّونيّة مبنية على روابط تختلف باختلاف الزّمان والمكان والثقافة، فقد اختلفت الدلالات الرمزيّة والآثار النفسيّة للّون حتّى في نفس المكان(المومني، 2009). ففي الحضارة الفرعونيّة، يُرمز بالأزرق إلى إله النيل «آمون»؛ كذا يُعتبر لون الرّبّ يهوه في الدّيانة اليهوديّة، وهو لون رداء الحاخام الأكبر. وعُدّ في الدّيانة المسيحيّة رمز النّبات والبقاء والإخلاص والطّهارة والنّقاء وعدم الخضوع، ما يُعلّل اتّخاذه رمزًا للسّيدة العذراء (دملخي، 2000). وارتبط الأزرق في الموروث الشّعبيّ بالحظّ وجلب السّعادة والهناء، كما استُخدم في العلاج والتّعاويذ (عجينة، 1994، ج1، ص. 233).

في حين يرمز الأسود إلى المناسبات الحزينة، والموت، والظّلام، والخوف، والخيانة، والشّر، والإجرام، وسوء الحظّ، وأحيانًا الحكمة والوقار؛ فإنّ الأبيض يرمز إلى الطّهر، والبراءة، والتفاؤل، والرّضا، والسّلام، والبركة، والأعمال الصالحة، وأحيانًا الاستسلام. ويعدّ الأخضر رمزًا للخصب، والنّماء، والجمال، والنّعيم الخالد في الجنّة والحياة، واستمراريّتها. أمّا الأحمر، فيرمز إلى المشقّة والشّدّة والخطر إذا ارتبط بالدّم، وإلى الغواية إذا ارتبط بالنّار، وإلى الجمال والغنى إذا ارتبط بالورد والياقوت، وإلى الشّهادة إذا ارتبط بالدّيانات. ويعدّ الأصفر رمزًا للثّروة إذا ارتبط بالذّهب والنّحاس، وإلى النّهاية إذا ارتبط بصفرة الشّمس، وإلى الزّينة والجاه إذا ارتبط بالزّعفران، وإلى الموت إذا ارتبط بذبول النّبات، وأحيانًا الغيرة والخداع.

ثالثا: مجال التّفاعل البشريّ مع الألوان

تؤثّر الألوان في أمزجة البشر وفي حالتهم الصّحّيّة والعضويّة، حيث تنبّه الغدّة النّخاميّة والجسم الصنوبريّ، فيتمّ إفراز هورمونات معيّنة تُحدِث بدورها مجموعة من العمليّات الفيزيولوجيّة، وبالتّالي تحصل السّيطرة المباشرة على تفكير ومزاج وسلوك الإنسان. لذا، عُرف العلاج بطاقة الألوان قديمًا، فحيث كانت توصف الأدوية مع أخذ الألوان بعين الاعتبار (فيبر، 2017، ص. 151).

وقد أجرى العديد من علماء النّفس دراسات حول مدى تأثير الألوان على المشاعر والمزاج والأنماط السّلوكيّة العامّة. قدّم اختبار هيرمان رورشاخ مجموعة لوحات اختبار، واحدة باللّون الأبيض والأسود، وواحدة باللّون الأسود والأحمر، وواحدة بالألوان الثلاثة الكاملة، لتشخيص الأمراض النفسيّة وكشف علامات الأمراض العصابيّة، وأمراض الذّهان، والاضطرابات العقليّة والعضويّة.

واعتبر اختبار إي آر ينش في اختباره أنّ الأشخاص الّذين تسيطر عليهم الألوان الدّافئة منفتحون ومتقبّلون للتأثيرات الخارجيّة، وينخرطون بسهولة كبيرة في محيطهم الاجتماعيّ، وتتّسم حياتهم العاطفيّة بالمشاعر الدّافئة؛ أمّا الّذين تسيطر عليهم الألوان الباردة، فهم يتكيّفون بصعوبة مع الظّروف الجديدة، ويستصعبون التّعبير عن أنفسهم بحريّة، وهم باردون ومتحفّظون عاطفيًّا.

يضمّ اختبار ماكس لوشر ثمانية ألوان هي: أحمر برتقاليّ، أصفر فاقع، أخضر مزرقّ، أزرق غامق، بنفسجيّ، بنّيّ، رماديّ حيادي، وأسود. وتبيّن له أنّ الأشخاص الّذين يفضّلون البرتقاليّ يميلون إلى القوّة والحيويّة والرّغبة والفاعليّة، والأصفر الفاقع يتّسمون بالذّكاء ولديهم آمال وتوقّعات هائلة، الأخضر المزرقّ يتّسمون بالثّبات الطّبيعيّ والدّيمومة والمثابرة، والأزرق الغامق يتّصفون بالإنجاز والعزيمة والنّظام وحالات السّلام، أمّا الأسود فيكونون متمرّدين على القدر (فيبر، 2017، ص. 155-152).

المبحث الثّالث: منظومة الألوان في سياق النّص القرآنيّ

أولا: مفردة اللّون ومرادفاتها في القرآن الكريم

ورد لفظ «لون» ومشتقاته في القرآن الكريم في تسع آيات؛ أمّا لفظ «ألوان»، فقد ورد في سبعة مواضع، في إشارة من الله إلى الأطياف اللّونيّة السّبعة المعروفة. وتختلف دلالة كلمة «لون» حسب سياقها، حيث دلّت على كنه اللّون وماهيته، وعلى تنوّع مخلوقات الله في الأرض، وعلى اختلاف ألوان العسل وطعمه، وعلى اختلاف الألسنة البشرية وألوان النّاس، وعلى الثّمار المختلفة والجبال، وعلى اختلاف الزّروع.

من مرادفات اللّون الّتي استخدمها القرآن الكريم هي: «صبغة» و«دهن» و«دهان». وقد فسّر الجزائري ﴿صِبْغَةَ اللَّهِ﴾ على أنّها الدّين الّذي طهّرنا الله به ظاهرًا وباطنًا، فقد ظهرت آثاره علينا كما يظهر أثر الصّبغ على الثّوب المصبوغ (الجزائريّ، 2003، ج1، ص. 58).

ثانيًا: ضروب الألوان الواردة في السّياق القرآنيّ

في معرض دعوة الله للبشر في القرآن الكريم إلى التأمل في الكون ومخلوقاته بهدف والتدبّر فيها، ذكر في محكم آياته بعضًا من الألوان، سنتطرّق إلى معدّل ورودها ودلالتها على النحو الآتي:

1) الأبيض: هو أكثر الألوان ورودًا بمعدّل اثنتي عشرة مرّة، للدلالة على: وقت الفجر الحقيقيّ من الوهميّ، وجوه أهل السّعادة يوم القيامة، بعض الأمراض مثل ذهاب سواد عين النبيّ يعقوب عند حزن الشديده، معجزة النبيّ موسى عند ابيضاض يده من غير سوء (برص)، لون بعض الجبال، ولون مشروبات أهل الجنّة (عبد الرحمان، 2010، ص. 38) .

2) اللّون الأخضر: هو ثاني الألوان ذكرًا في القرآن الكريم، ورد بمعدّل ثماني مرّات، للدّلالة على: النّبات في فروعها وتصنفياتها، والزّرع في السّنابل الخضر، ولباس أهل الجنة ونعيمها من سندس واستبرق، وصف الجنّة، قدرة وكمال الخالق، والشّيء الحيّ.

3) اللّون الأسود: هو ثالث الألوان ورودًا في القرآن الكريم، ورد بمعدّل سبع مرات، دالًّا على: ظلمة اللّيل، لون الجبال، لون وجوه أهل النّار، والكرب والحزن والهم.

4) اللّون الأصفر: هو رابع الألوان ذكرًا في القرآن الكريم، ورد بمعدّل خمس مرات، ليدلّ على إدخال السّرور على النّاظر لهذا اللّون، الإفساد والدّمار إذا كان في الرّيح، الفناء واليبوسة والتّهشّم إذا كان في الزّروع، ونار جهنّم.

5) اللّون الأحمر: هو خامس الألوان ورودًا في القرآن الكريم، ورد مرّة واحدة، حيث أتت كلمة « حمر » لتدلّل على كنه اللّون وصفته.

6) اللّون الأزرق: هو سادس الألوان ذكرًا في القرآن الكريم، ورد بمعدّل مرّة واحدة، ليصف عيون المجرمين حين يحشرون يوم القيامة، حيث فسّر الماوردي ﴿زرقًا﴾ على أنّها قد تعني عُميًا، عَطاشى، أو مشوّهي الخلقة (الماوردي، 2010، ج3، ص. 60).

ثالثا: التّعريض اللّونيّ في القرآن الكريم

لغةً، التَّعْرِيض مشتقّ من مِعْرَاض، وهو خِلافُ التَّصْرِيح من القَوِلِ (الفراهيدي، لا تاريخ، كتاب العين). واصطلاحًا، التّعريض هو فنٌّ من فُنون القول غير المباشر، يُعْتَمَدُ فيه غالبًا على قرائن الحال لا على قرائن المقال، يقوم مقام الألغاز والرَّمْزِ الخفيّ. وفيما يتعلّق بالألوان في القرآن الكريم، فقد ذكرت لفظة «لون» في معرض صريح في أكثر من صيغة من نحو: ألوانها، وألوانكم، وألوانه. واقترن بعض هذه الصّيغ بالألوان الثانويّة للإشارة إلى لون معين تعريضًا، كلفظة «مُدهامتان»، أو عدّة ألوان، كلفظة «العهن»؛ أو للإشارة إلى درجة اللّون، كلفظة «فاقع»؛ أو دون ذكر اللّون صراحة، كما في «كأنّهُنَّ اليَاقُوتُ والمَرْجَان».

كذلك عرّض القرآن الكريم باللّون الأبيض من خلال لفظة «النّور»، الّتي تكرّرت عند ذكر المؤمنين والمؤمنات، وقد أكّد الجاحظ على ذلك بقوله: «ولكلّ ضياء بياض ونور، وليس لكلّ بياض نور وضياء» (الجاحظ، 1961، ج5، ص. 59). كما عرّض باللّون الأسود، من خلال ألفاظ ك:» ظُلُمَاتٍ»، «يَحْمُومٍ»، «أحوى»، «عَسْعَسَ»، و«قَتَرَةٌ». أمّا التّعريض باللّون الأحمر فكان من خلال لفظتَي: «الدّهان»، «الشّفق».

الفصل الثاني: وظائف الألوان وأغراضها الانطباعية في سياقات التّعبير القرآنيّ

المبحث الأوّل: الوظيفة الإبلاغيّة للألوان في القرآن الكريم

إنّ القرآن الكريم بمجمله إبلاغ، أراد الله منه إيصال رسالته للناس، وهي هدايتهم وإرشادهم إلى الطريق القويم، حيث وظّف الآيات في سبيل الإقرار والبرهنة والتّوكيد وفي معرض وصف الحال والمعاش والسّرد والخطاب والتّنبيه ولفت النّظر ثمّ التخصيص والشّموليّة. في هذا السياق، ليس استخدام الألوان في التّعبير القرآنيّ تزيينًا أو نقشًا ظاهريًّا، بل يهدف إلى التّعبير عن المعاني والمقاصد الّتي يهدف إليها القرآن الكريم، مؤدّيًا وظائف مهمّة، أهمّها: الوظيفة الإبلاغيّة، الّتي يمكن توزيعها في أربعة محاور هي:

1) الطّبيعة: يأتي اللّون الأصفر في عالم الطبيعة والنبات، في معرض التنبيه من الاغترار بهذه الدّنيا ولفت النظر الى أنّ خلود الإنسان هو في الآخرة وحدها. فقد تمّ تشبيه مراحل حياة النّبات بحال الإنسان في هذه الدّنيا، من مرحلة الشّباب حيث يشبه النّبات الأخضر في القوّة والشّدّة والنّشاط والتّمكين والعطاء، إلى حين انقضاء المدّة حيث يشبه النبات المصفرّ في الذّبول والأفول والوهن الجسديّ وصولا إلى الموت. كذلك، يأتي اللّون الأخضر في عالم الطبيعة النبات، في معرض إثبات قدرة الله، الّتي لا تتجلّى في إحياء الأرض الميتة بالماء النّازل من السّماء فقط، وإنّما في بعث الإنسان ونشره. كما جاء اللّونان الأبيض والأسود، في معرض الإبلاغ بالوقت الّذي حدّده الله تعالى وقتًا للصّيام والإفطار، في وجه فقهيّ عباديّ للمؤمنين.

2) الإنسان: فقد تجلّت قدرة الله على الخلق في اختلاف لون البشرة، للدلالة على العرق واختلاف أجناس النّاس تبعًا للونهم. وحمل اللّونان الأبيض والأسود المتضادّان دلالة التّقابل في مشهد من مشاهد يوم القيامة، إذ أشار الأبيض إلى حال المؤمنين والأسود إلى حال الكافرين. كذلك جاءت بلاغيّة اللّون الأبيض وصفًا لحالة مرضيّة، في التعبير عن فقدان البصر، نتيجة كثرة بكاء النّبي يعقوب وشدّة حزنه لفقده النبيّ يوسف.

3) الطّعام: دخل اللّون في الطّعام ليدلّ على قدرة الله في خلق أنواع مختلفة من الأجناس كالإنسان والحيوان، والأصناف كالحبوب والثّمر والشّجر. ووردت لفظة «ألوانه» للإشارة إلى الشّراب الّذي تخرجه النّحل من بطونها، رغم أنّه واحد وهو العسل، إلّا أنّ له ألوانًا مختلفة تبعًا للثّمرات الّتي تأكلها النّحل. ويتّخذ اللون في الطعام بعدًا إبلاغيًّا برهانيًّا إعجازيًّا علميًّا، في معرض الدلالة على التّدبير ورجوع الأنظمة الجزئيّة إلى نظام عامّ واحد لا يقوم إلّا بمدبّر واحد، هو الله.

4) جهنم: وُصف عذاب جهنّم بلون غير مباشر وهو «اليحموم»، أي الدّخان الأسود. وتتمثّل وظيفته الإبلاغيّة في عكس توقّعات الإنسان بكون الهواء والظلّ مدعاة للراحة، إذ أنّ الظلّ الّذي يستظل به الضّالون هو الدّخان الأسود الحارّ الّذي يخنق الأنفاس.

المبحث الثاني: الوظيفة الجمالية للألوان في القرآن الكريم

حرصت القدرة الإلهية على أن تكون المخلوقات جميلة مع كونها نافعة، واذا غفلت عيون البشر عن الالتفات إلى مشاهد الجمال، ذكّر القرآن الكريم بها، موردًا مدلولات جماليّتها اللّونيّة (جمال عبد الناصر، 2010، ص. 35)، والّتي قسّمت على محاور أربعة:

1) الطبيعة: تتمثّل الدّلالة اللّونيّة الجماليّة في وصف الطّبيعة من خلال معرض الألوان والأصباغ في الثّمرات والجبال والنّاس والدّواب والأنعام، وتبدأ اللّفتة بإنزال المطر من السمّاء وإخراج الثّمرات المختلفة الألوان في الأرض.

2) الجنة: استبطن وصف لباس أهل الجنة دلالة جماليّة، إذ لو كان في الألوان أفضل من الخضرة للدلالة على النّعيم والرخاء والخلود، لوصفه الله به. وحمل شراب المؤمنين الأبيض في الجنة جمالًا دالًّا على النّصوع والاشراق والنّقاء، وزيد في وصفها بأنّها لذّة للشاربين، وذلك للمبالغة (الطبطبائيّ، 1973، ج17، ص. 127). وإلى جانب لباس وشراب الجنّة، استكملت نساء الجنّة المعرض اللونيّ الجماليّ، في وصفهنّ على أنّهنّ كاللّؤلؤ المكنون الّذي لا تبتذله الأيدي ولا العيون، جمالا وبهاءً وصفاءً (قطب عبد العال، 2017، ص. 78). كذلك، وُصفت الجنّة ككلّ باللّون الدّهميّ، الناتج عن الأشجار الكثيفة الملتفّة البهيّة المنظر والخضرة التّامّة للزّروع والرّياض (ابن عاشور، 2000، ج27، ص. 272).

3) الإنسان: ارتبط اللّون الأبيض بيد النبيّ موسى، الّذي كان شديد السّمرة، فجاءت المعجزة بابيضاض يده دليلًا قاطعًا على صدق نبوّته وغلبته للسحرة، وساعد في ذلك كون اللّون الأبيض على مرّ العصور رمزًا للنّقاء والصّفاء والصّدق والأمانة والسّلام والخير بشكل عامّ.

4) الحيوان: ارتبط اللون الأصفر بالبقرة، وذلك للدّلالة على عدم الاقتصار على اللّون، واضافة وصف السرور إليه «تسُرُّ النَّاظِرِيْن»، وتمييز شيء من غيره، فتعدّاه إلى التّمتع والابتهاج بها وللدلالة على صحّتها (الأسدي، 2001، ص. 7).

المبحث الثالث: الوظيفة الثقافيّة للألوان في القرآن الكريم

تحمل الألوان إرثًا ثقافيًّا أسطوريًّا حضاريًّا، وتختلف وظائفها باختلاف الثقافات والحضارات البشريّة. فللعوامل العرقيّة والبيئيّة أثر في تحديد مسارات الألوان الثقافيّة (قاسمي، 1968، ص. 84)، وللعوامل الاجتماعية والبيئة الجغرافيّة والموروثات الفكريّة أثر في اختيار وتفضيل لّون ما للدلالة على معنى

ما. لذا، سنعرض تاليًا للألوان ودلالاتها في التّراث الجاهليّ، لنتتبّع كيفيّة توظيف القرآن الكريم لها في آياته والغاية من ذلك.

يدلّ الأبيض في الموروث الجاهليّ على الإشراق والإضاءة والنّقاء والطّهر والشّرف (مختار، 1971، ص. 41)، فإذا قيل: فلان صحيفته بيضاء، يعني ذلك خلوّه من الدّنس والعيوب، وقد ربط الكثير من الشّعراء الجاهليّين البياض بنقاء العرض، ومدحوا الأشخاص بالكرم والعفّة ونقاء العرض من العيوب، فقصدوا بالنّعمة البيضاء الخير والصّلاح (الثعالبي، 1998، ص. 107). كذلك حمل الأبيض دلالة مقدّسة عندهم، وذلك لارتباطه بالزّهرة الّتي كانت عبارة عن امرأة ذات قدر من الجمال تحوّلت كوكبًا (الطبري، 1992، ج1، ص. 456–455)، وعبدت بعض القبائل الشّاة البيضاء (الدميري، 2002، ج2، ص. 57)، وصنم (اللّات) باعتباره صخرة بيضاء (جواد، 1978، ج6، ص. 228). وقد تقاطع القرآن الكريم مع الموروث الجاهليّ في وصفه وجوه المؤمنين يوم الحشر بالابيضاض، تعبيرًا عن النّقاء والصّفاء، وكناية عن صلاح الأعمال وطهارة الأرواح. كما دلّ باللّون الأبيض على نقاء يد النّبيّ موسى من السّوء والعيوب وصدق نبوّته. وحمل وصف القرآن لنساء الجنة باللّون الأبيض إرثًا جاهليًّا، إذ تغزّل الشعراء الجاهليّون بالمرأة البيضاء، لأنّ المجتمع الصحراويّ آنذاك كان شديد الافتقار إلى النّساء البيض.

ويدلّ اللّون الأسود في الموروث الجاهليّ على العداوة والحقد والكراهية والشّؤم والصّفات السّيئة (ابن منظور، 2014، 3/226). وقد تقاطع القرآن الكريم مع الموروث الجاهليّ في استخدامه لتصوير الكراهية والكفر والارتداد والعصيان والتكذيب لدى أهل الكفر. وقد بلغ التّعبير القرآنيّ ذروته في وصف انعكاس المشاعر المرهفة والأحاسيس على ملامح الوجه وحركة الأعضاء، ولا سيّما حينما تتحكّم في الفرد عادات وتقاليد لا يستطيع قطع حبالها بسهولة في اللّون الأسود، كما هو حال موقف بعض الأعراب في الجاهليّة من الأنثى، الّتي كانوا يعتبرونها جالبة للشّر والعار للأسرة والقبيلة، فتسودّ وجوههم حين يبشّرون بها.

أمّا اللّون الأحمر، فقد دلّ في الموروث الجاهليّ على الحروب واحتدام القتال بين المتقاتلين (احمرّ البأس) وإسالة الدّماء والنّار والتّعب والمشقّة والفقر والجدب (سنة حمراء) والموت (موت أحمر)، لذا أصبح هذا اللّون عند العرب لون شؤم في كثير من السياقات (أبو عون، 2003، ص. 40). وقد تقاطع القرآن الكريم مع الموروث الجاهليّ في استخدامه للدلالة على الخوف والشّدة، لكنّه اختلف معه في توظيفه، مقترنًا بالأبيض، للدلالة على الجمال والحسن.

ولا ننسى اللّون الأخضر، فقد تعلّق الإنسان الجاهليّ الصحراويّ به باعتباره لونًا للحياة والخصب والرّزق في الدنيا، وللنّعيم. وقد تقاطع مع القرآن في بيان جمال ثياب ومجلس أهل الجنة، وجمال الكون وحيويّته كمظهر من مظاهر القدرة والرّحمة الإلهيّة المطلقة.

كذلك يدلّ اللّون الأصفر في الموروث الجاهليّ على جفاف النبات والمرض، والنار والشّمس، والزّينة والذّهب والزّعفران، والأسود والقوس والخمر (جبّار، 1997، ص. 321). فكان من آثار هذه الدلالات أن عبدوا الشّمس وقدّسوها من جهة، وتشاءموا من الرّوم لأنّهم كانوا صفر الوجوه (أبو عون، 2003، ص. 48). وقد تقاطع القرآن الكريم مع الموروث الجاهليّ في توظيفه وصف النّار وما يصيب المكذّبين يوم القيامة من العذاب والأهوال، حيث يُرمون بشهب عظيمة لونها من لون الجمال الصّفر وهي الإبل السّوداء الّتي خالطتها صفرة.

ويدلّ اللّون الأزرق في الموروث الجاهليّ على الشؤم، فوصف العرب كلّ عدو بالزّرقة قائلين: (عدوّ أزرق) نسبة إلى زرقة عين الرّوم (الثعالبيّ، 1998، ص. 107)، ووصفوا به عين الغول والجانّ الخبيث، للدّلالة على المكر والعداوة. واقتصر الأزرق عندهم على لون الذّباب وعيون الجوارح من الطّير والحيّات وبعض الهوام (عجينة، 1994، ج2، ص. 201). وقد تقاطع القرآن الكريم مع الموروث الجاهليّ في استخدامه للدلالة على العمى والعطش وتشويه الخلق (الطبرسي، 2008، ج3، ص. 235).

الفصل الثّالث: التّحليلات النفسيّة للألوان الواردة في النّص القرآنيّ

المبحث الأوّل: الإيحاءات والمعاني النفسيّة للألوان المذكورة في القرآن

إنّ الإنسان اليوم بأمسّ الحاجة لفهم الألوان القرآنيّة من النّاحية النفسيّة، إذ أنّها لا تقتصر على تجسيد عالم جميل زاهٍ بألوان الطّيور والحدائق والجداول والسّماء ونجومها وقمرها والغيوم وألوان قوس قزح، بل تتعدّاه إلى الحالة النفسيّة عند الإنسان. وللتأكيد على أهميّة الألوان، ظهر علم النّفس اللّونيّ، الّذي يؤكّد تدخّل الألوان في سلوك البشر، إذ لكلّ لون ارتباط وتأثير نفسيّ إيجابيّ أو سلبيّ. لذلك، اتّخذ الأطباء من الألوان علاجًا لبعض مرضاهم، ثم استعملوها في عياداتهم الخاصّة، كمزيج متداخل ضمن لوحات فنّيّة، لتوضع كديكور في العيادات لمعرفة طباع المريض من الوهلة الأولى، إذ أنّه عندما يرى لونًا ما، فإنّ العين ترسل رسالة إلى منطقة المهاد في العقل إلى الغدّة النّخاميّة ثمّ الغدّة الدّرقيّة، ثم يتمّ إفراز الهرمونات الّتي تسبّب تقلّبات في أمزجة النّاس وعواطفهم وسلوكهم (عيساوي، 2016، ص. 16–15). وقد اهتمّت شركات التّسويق بهذا العلم، لتفعيل التّرويج لمنتجاتهم ولفت انتباه المستهلكين.

فاللّون الأبيض يحمل، سيكولوجيًّا، دلالات إيجابية في الغالب، إذ يعبّر عن النّقاء والعقلانيّة والاتّزان والوضوح، ويبعث على الودّ والمحبة، فمحبّوه أشخاص محبوبون لا يعانون المشاكل والاضطرابات (عثمان التوم، 2017، ص. 19). وفي الاثنتي عشرة آية الّتي ذُكر فيها اللّون الأبيض في القرآن الكريم، توزّعت دلالته على: حالة النّقاء والطّهارة الّتي تثير من النّاحية النفسيّة السّرور والفرح، وحالة الحزن الّتي تجسّد من النّاحية النفسيّة الفقد والكآبة. تتّفق الدّلالة القرآنيّة الأولى للأبيض مع تحليله السيكولوجيّ، لكنّ الدّلالة القرآنيّة الثانية تختلف معه.

عرّف علماء النفس اللّون الأخضر على أنّه أكمل الألوان، إذ يعبّر، سيكولوجيًّا، عن لون الطّبيعة والإنبات والتّعاطف والتوافق (سرلو، 1968، ص. 435) والرّاحة والابتهاج والسكينة والعافية والخصوبة، وذلك بسبب مفعوله المهدّىء المزيل للتّوتر (شكيب، 2007، ص. 9)، ومحبّو هذا اللّون هم أشخاص إيجابيو الطّبع (ماكس، 1990، ص. 83). وفي المرّات الثمانية التي ورد فيها الأخضر في القرآن الكريم، عبّر عن النّبات والأرض والخصب والحياة والأمل والسّرور والخير والسّلام واللّباس والجنّة والرّاحة النفسيّة الكاملة. بذا، تتّفق الدّلالة القرآنيّة للأخضر مع تحليله السيكولوجيّ.

يرمز اللّون الأسود، سيكولوجيًّا، إلى التهديد والشرّ والحزن والوحشة والكآبة والهمّ والتعاسة، فهو يمتص كلّ الضّوء في ألوان الطّيف؛ كما يرمز إلى اللّيل، والوقت حين يعارض الأبيض، والخلود والنشوة (سرلو، 1968، ص. 443). وفي الآيات السبعة الّتي ورد فيها الأسود في القرآن الكريم، دلّ على الحزن واليأس والعذاب والوقت ولون الجبال، ما يعني اتّفاق الدّلالة القرآنيّة للأسود مع تحليله السيكولوجيّ.

ويعتبر اللّون الأصفر، سيكولوجيًّا، أكثر الألوان ابتهاجًا، ويوحي بالإنارة والإشراق والتوهّج والحرارة والحياة والنّشاط والسّرور (الياقوت، 2018، ص. 27) والخفّة والوضوح والانبساط والتّفوّق (دي، 1965، ص. 8) والذّهب والطّموح والحدس (سرلو، 1968، ص. 434)، ويحرّك الفكر ويؤثّر على ضمير الإنسان وابداعه وتفكيره الإيجابي. مع ذلك، يحمل الأصفر بعض الدلالات السيكولوجيّة السّلبية، كاليأس والكآبة والمرض والإرهاق والخيبة والجبن (تشونغ، 2010، ص89). وفي الخمس الآيات الّتي ورد فيها الأصفر في القرآن الكريم، اتّفقت دلالته مع تحليله السيكولوجيّ، إذ توزّعت على: حالة السّرور المتأتيّة من النّظر إلى اللّون الأصفر الفاتح، والمولّدة للنّشاط والحيوية؛ وحالة الموت والجفاف والدّمار.

ويرمز اللّون الأحمر، سيكولوجيًّا، إلى الدّم والصّراع والقتل والحياة والموت والثورة والحبّ (الياقوت، 2018، ص. 30)، ويقوي النّفس بصورة جيّدة ويساعدها على وعيها (دي، 1965، ص. 6). ويسبّب الأحمر الورديّ الارتخاء، ويمكن استخدامه لتخفيض العدوان (Schauss، 1979، ص. 218–221)، نظرًا لتأثّر سلوك الفرد باللّون المحيط به، من قبيل تأثير لون الحجرات على الاستجابات الفيزيولوجيّة كضغط الدّم ومعدل التّنفس (Acking، 1972، ص. 645–654).

يرمز اللّون الأزرق بشكل عامّ، سيكولوجيًّا، إلى الهدوء والصّفاء والسّكينة والوقار والمحبّة والتّفكير الباطنيّ والحزن والكآبة (دي، 1965، ص. 7)، ويقلّل من حدّة الغضب، ويريح النّفس (الياقوت، 2018، ص. 29). ويعبّر الفاتح منه عن الثّقة والبراءة والشّباب، والقاتم عن الخمول والكسل والرّاحة. وتختلف الدّلالة القرآنيّة للأزرق مع تحليله السيكولوجيّ، إذ تحمل الخوف والكدر والموقف السيّئ.

المبحث الثاني: التّحليل النفسيّ للمضمون السّياقيّ القرآنيّ الّذي وردت فيه الألوان

أوّلًا: حالة السّرور والفرح والإيجابيّة

إنّ اللّون الأخضر هو أكثر الألوان الواردة في القرآن الكريم إيجابيّة وبعثًا على الفرح والسرور، وقد أغلب امتازت مواضع هذا اللّون في الآيات بالرّقة والدّلال، كما في وصف أهل الجنّة. ومن الناحية النفسيّة، هو لون مريح للبصر، ويثير بواعث السّرور والبهجة فيها، ويرخي ظلال الهدوء والسكينة.

كذلك، من الألوان الّتي تركت انطباعًا نفسيًّا إيجابيًّا باعثًا على السّرور هو اللون الأصفر، حيث أنّه لون طويل الأمواج، غالبًا ما يدلّ على النّشاط والفرح، ويتميّز بخصائصه الجماليّة الّتي تسيطر على الأحاسيس البشريّة والمشاعر العاطفيّة لارتباطه بالذّهب ونور الشّمس والنّار.

أمّا ثالث الألوان دلالةً على السّرور والإيجابية فهو اللّون الأبيض الدلّ على النّقاء والبِشر، اللذين يعكسان راحة نفسيّة ارتبطت بالرّحمة الإلهيّة الّتي أحاطت بالمؤمنين ليدخلوا الجنّة ويخلّدوا فيها.

ثانيًا: حالة الاكتئاب والكدر والسّلبيّة

جاء اللّون الأسود ليدلّ، من المنظور النفسيّ، على الفناء والانعدام والحزن، وليحمل إحساسًا بالوحشة والكآبة والهمّ والغم. واقترن بالوجه لتجسيد حالة الاكتئاب النفسيّ الّتي يتّصف بها الكفّار والّذين في قلوبهم مرض، لأنّه مرآة النّفس والرّوح والظاهر للعيان، الّذي لا يمكن إخفاء ملامحه وتعابيره. وجسّد اللّون الأزرق حالة الحزن والكآبة في أعلى صورها، في وصف المجرمين يوم القيامة.

وإذا كانت الصّفرة في البقر تسرّ العين، فإنّ اللّون الأصفر حمل دلالة الصّحارى القاحلة والكدر والأمراض المزمنة والموت ونهاية الحياةوغير ذلك من الموحيات المؤثرة الّتي تثير الأسى في النّفس (الياقوت، 2018، ص. 29).

المبحث الثالث: التّصوير اللّونيّ في ضوء التّحليل النفسيّ للألوان الواردة في القرآن عند المتلقّين

لا ينبعث التّصوير القرآنيّ عن دلالة الكلمات فحسب، بل يتجاوزها إلى مجال أرحب، ليشمل اللّون أيضًا، فيرسم الآية الّتي يرد فيها رسمًا حيًّا نابضًا بالحياة والحركة، وتصبح صورته أكثر حساسيّة كلّما تعلّقت بشعور جوهريّ لدى المتلقّي. ويشير الانطباع إلى الحالة الذّهنيّة والنفسيّة للإنسان يترجمها بجملة من الانفعالات، فهو حالة تغيير أو تأثير نفسيّ تعتري المنفعل بفعل مؤثّر.

أوّلا: حالة الخوف

الخوف شعور نفسيّ مؤلم مزعج، ينتج من توقّع حلول مكروهٍ، أو فوات محبوب أو مرغوب فيه، أي هروب القلب من حلول المكروه عند استشعاره. وتعدّ لفظة "تسودّ" خير تمثيل للخوف الطبيعيّ، حيث تعطي صورة حسّيّة للعصاة تبعث على الخوف والفزع. إذ تنطبق على سود الوجوه صورة الّذين لا خلاق لهم في الآخرة والّذين لا يكلّمهم الله ولا ينظر إليهم، يعيشون حالة من النّبذ والذّل والمهانة، تنعكس طوايا نفوسهم وخباياها وحال دنياهم الّتي كان يعيشونها على وجوههم، فنفاقهم المستتر وكذبهم المخفي في دنياهم قد ظهر في آخرتهم باللّون الأسود الّذي يدل على الانعدام في صفته اللّونيّة، بالتّالي انكشفوا على حقيقتهم وأصبحوا معدومي الهويّة ومهمّشين. وإزاء هذا المشهد المستحضر في هاتين الآيتين، من ذا الّذي لا تحدّثه نفسه من المتلقّين إزاء مشهد اسوداد وجوه الكافرين، ومن ذا الّذي لا تحدّثه نفسه أن لا يستحضر حالة الخوف والفزع والاضطراب والهرب من أن يكون هو من أصحاب الوجوه المسودّة، أو من أن يكون من هؤلاء الّذين سيساقون إلى جهنّم زمرًا؟!

أمّا اللّون الأزرق الّذي يولّد في النّفس الصّفاء والنّقاء والاطمئنان والحياة، فقد أضحى في وجوه المجرمين مشهدًا يصوّر بشاعتهم وتشوّه خلقتهم. وأمام هذا المشهد المقزّز والمنفرّ للنّفس، لا يعتري المتلقّي لهذه الصّورة سوى حالة من الخوف والتّرقّب والكرب والهمّ، وكأنّ في ذلك استشرافًا لواقع حالنا في تنبّؤ تحذيريّ من عاقبتنا، تستحضرنا صور أعمالنا، وتأخذنا العبرة، وتبدأ نفسنا اللّوّامة عمل المبضع في ميزان التقييم، علّ نفوسنا تستعظم الذّنب، فتتركه.

ثانيًا: حالة الحزن

هو عبارة عن ألمٍ يلمّ بالنّفس عند فقد محبوب، أو امتناع مرغوب، أو حدوث مكروه (رشيد، 1947، ج7، ص. 371). وأهمّ مشاهد الحزن في القرآن مشهد حزن النّبيّ يعقوب على فقد ابنه النبيّ يوسف، حيث سيق اللّون الأبيض في خدمة لفظة الحزن وتصوير مدى تأثيره وشدّته على النّفس، فجُسّد بحركة فعليّة «ابيضّت» لتقوم مقام الفعل، فتذهب بالإبصار من العينين. ويعاكس توظيف اللّون ماهيّته النفسيّة الدالّة على الرّاحة والسّلام وتهدئة الأعصاب وشفائها، ليشير إلى الاضطراب المحموم الّذي يعيشه النّبيّ يعقوب ما أدّى به إلى المرض، لتتكامل هنا صورة تقرّح القلب بالحزن وتقرّح العين ومرضها بفعل البكاء والدّموع، وتواليهما على الدّماغ الّذي أفضى إلى تعطيل حاسّة الإبصار.

ثالثًا: حالة الفرح

يشعر الإنسان بانفعال الفرح أو السّرور إذا نال ما تمنّاه، وحصّل ما يحبّ أن يحصل عليه من أمور حياتيّة كالمال أو النّفوذ أو السّلطة أو العلم أو الإيمان أو التقوى. يصوّر اللون الأبيض في وجوه المؤمنين مشهدًا حسّيًّا للمتّقين يوم القيامة، وقد حصلوا على صكّ الأمان لا يرعبهم ما يرعب أصحاب الوجوه المسودّة المضطربين والفزعين. كذا ارتبط اللّون الأصفر بالحياة والسّرور، فالنّفس الإنسانيّة تأنس بكل ماهو مريح لها وتنفر من الهزال والتّشويه، لذلك يستأنس المتلقّي بصورة البقرة الصّفراء الفريدة.

رابعًا: حالة الرّغبة والشّوق

يُقصد بالشّوق نزوع النّفس إلى شيء وتعلّقها به. وقد تمثّلت صورة الشّوق في وصف ألوان الجنّة وتصوير أحوالها والتّرغيب بها، بحيث يتخيّلها المتلقّي ماثلة أمامه أشبه بلوحة حيّة وتستميله نحو هدف معيّن بإقناع عقله وإرضاء قلبه. فالصّورة التّشخيصيّة للثياب والمتكأ باللّون الأخضر تنطوي على معان انزياحيّة تضمينيّة خرجت من إطار المعنى الظّاهر إلى معنى أعمق، حيث تدلّ الثياب على التّحصين والحماية والأمان والطمأنينة والتفرّد، والمتكّأ على الهيبة والوقار والرّاحة والنّعيم، والأخضر على حالة الحياة والاستمرار والطّاقة. ولم يقتصر لون خمر المتّقين البيضاء على مجاله الدّلالي الخاص كخمرة نورانيّة مقدّسة علويّة تتلاءم وقداسة أهل الجنّة ومكانتهم عند خالقهم العلويّة حيث رفع الله درجاتهم، بل تعدّاه إلى إثارة اشتهاء النّفس والرّغبة من خلال مظاهر النّعيم الحسّيّ والنفسيّ واقترانه بمفهوم اللّذة. ويُراد من ذلك إشباع حاسّة البصر بالجمال المصوّر، ليتمّ إرسال إشارات وتنبيهات إلى أعماق النفس لتستجيب لها وتُحوّلها إلى سلوك حيّ في الواقع العيانيّ، فتصبح "نعيمًا تستمتع به النّفس، ويستمتع به الحسّ، فتجد فيه كلّ نفس من ألوان النّعيم (قطب، 2003، ج6، ص. 2987)".

خامسًا: حالة الكره والغضب

إنّ الكره هو عبارة عن انفعال مضادّ للحبّ، وشعور بعدم الاستحسان وعدم التّقبّل وأحيانًا بالإشمئزاز والنّفور وبالرغبة في الابتعاد. يشير اللفظ القرآنيّ «مسودًّا» إلى التّشاؤم والغمّ والهمّ والكرب والحزن حدّ البغض والنّفور، كما أشار علم النّفس اللّونيّ إلى اللّون الأسود.

سادسًا: حالة الدّهشة

الدّهشة هي كلّ ما يَعْتري الإنسان من حالةٍ ناشِئة عن حُدوث أَمْرٍ غير مُتوقَّع ومفاجئ، وهي حالة النّاظر إلى ما يثير الإعجاب. لقد ظهرت الدّهشة في أبهى تجليّاتها في معجزة ابيضاض يد النبيّ موسى، حيث انطلق البياض في اليد من مظهر إعجازيّ وليس من مظهر ماديّ لونيّ، فخرجت بيضاء منوّرة بنور الهداية الحقّانيّة وشعاع النّور القدسيّ من غير سوء ولا آفّة ولا مرض ولا نقص من شوب الوهم والخيال. ويُلحظ هذا الخارق الفكريّ الشّعوريّ الّذي يثير الدّهشة والإعجاب في اجتماع الألوان في تضادّ بين «جدد" و«غرابيب»، و«بيض» و«سود»، ليُظهِرَ الضّدُّ في حسنِه الضّدّ. فهذه "اللّفتة الكونيّة العجيبة المدهشة الخارقة تطوف في الأرض، تتبّع فيها الألوان والأصباغ في كلّ عوالمها في الثّمرات والجبال، وتدع القلب مأخوذًا بهذا المعرض الجميل الرّائع الكبير الّذي يشمل الأرض جميعًا (قطب، 2003، ج5، ص. 2942)".

الخاتمة

بعد الوقوف على دلالات الألوان في سياق ورودها في القرآن الكريم، يمكن أن نستخلص النتائج الآتية:

1) لعب اللّون دورًا مهمّا رئيسًا في تشكيل الكون، وفي التّأثير على حياة الإنسان بكلّ تفاصيلها، لما له من تأثير فيزيولوجيّ على الدّماغ وسيكولوجيّ على النّفس.

2) خضع اللّون للعديد من التّجارب العلميّة والعمليّة، نقلته من كونه فكرة مجرّدة إلى أن أصبح علمًا بحدّ ذاته، له تصنفيات وتقسيمات عديدة يعرف من خلالها.

3) من منظور علم النّفس اللّونيّ، ارتبط اللّون بدلالات رمزيّة مختلفة تبعًا للعوامل الاجتماعيّة والآداب والسّنن والتّقاليد والعادات والبيئة الجغرافيّة والموروثات الثّقافيّة والحضاريّة للشّعوب.

4) سيكولوجيًّا، يحمل اللّون الواحد ثنائيّة تقابليّة بين دلالة إيجابيّة تمثّل الفرح والحياة والتّفاؤل، وبين دلالة مغايرة تمثّل الغضب والانعزال والتّشاؤم.

5) ورد اللّون في القرآن الكريم صراحةً وتعريضًا، حيث ذكر ست ألوان صريحة. ويلاحظ تطابق عدد مرّات وورد لفظ «ألوان» ومشتقاته في سبع آيات فقط من القرآن الكريم مع عدد ألوان الطيف.

6) ذكر لفظ «أبيض» مرّة واحدة فقط في دلالة على أنّه مصدر الألوان، بينما وردت مشتقّاته اثنتي عشرة مرّة، في تعبير عن درجاته وصفاته. وذُكر كلّ من لفظ «أسود» و«أصفر» و«أخضر» و«أزرق» و«أحمر» مرّة واحدة، بينما وردت مشتقّات ومترادفات كلّ منهم على التوالي: سبع مرّات، وخمس مرّات، وثماني مرّات، ومرّة واحدة، ومرّتين. وورد في القرآن الكريم للدلالة على شدّة اللّون، هما «فاقع» لتوضيح شدّة نصوع الأصفر، و«غرابيب» لتوضيح شدّة درجة قتامة الأسود.

7) ليس اللّون في القرآن الكريم زخرفة شكلّيّة وألفاظًا إطنابيّة، بل جاء حافلًا بالمعاني الإبلاغيّة والصّور الجماليّة والوجوه التّراثيّة الّتي توقظ النّفس الإنسانيّة على هذا الكون برؤية وإدراك جديد.

8) لعب اللّون دورًا مهمًّا في تصوير الموروث الجاهليّ بعاداته وتقاليده وبيئاته وتبيان حضارته وثقافته، ووظّفه القرآن الكريم كوسيلة لإقناعهم والتّأثير على نفوسهم.

9) تقاطعت دلالة اللّون في جانبه السلبيّ والإيجابيّ سيكولوجيًّا وقرآنيًّا، إذ وظّفه القرآن الكريم في الإقناع والوعظ والإرشاد، والتأمّل والتّدبر وإيقاظ العقول من غفلتها.

10) دلّت لفظة اللّون في القرآن الكريم على الفروق والتباين وتعدّد المشارب، وذلك لغايتين: إظهار قدرة الله وإعجازه في مخلوقاته المختلفة والمتباينة في سماتها وأوصافها وألسنتها وألوانها؛ ودعوة الإنسان إلى التفكّر بعقله والتبصّر بقلبه، لدراسة هذه الظاهرة التزيينيّة دراسة واعية تنتهي باستخلاص الفوائد والعبر، والإقرار لله بالتفرّد والإبداع والإعجاز.

11) كشف اللّون عن الجوانب النفسيّة للمتلقّين، من خلال محاكاته للنّفس وكشفه عن خباياها بأسلوب أخّاذ جعل المعنى شاخصًا حاضرًا حافلًا بالانفعالات والمشاعر والانطباعات، بهدف تنبيه المتلقّين من غفلتهم ليقوّموا ذواتهم وينشطوا للطاعة ويثبطوا عن المعصية.

12) تتمظهر علاقة القرآن بعلم النّفس في إعجازه النفسيّ السابق لعلم النّفس بعدّة قرون، حيث استطاع أن يكشف باللّون جوانب الذّات الإنسانيّة وتجاربها بمعان عميقة وتعاليم موجّهة موحية.

13) يعتبر اللّون وجهًا مستقلًّا من وجوه الإعجاز القرآنيّ، يتطلّب الرّصد ويدعو إلى التّأمّل، ويجعل القرآن، إلى جانب غيره من وجوه الإعجاز، معجزة خالدة، تتحدّى العالم بمعطياتها الخارقة وبتأثيرها البليغ على النّفس الإنسانيّة وعلى غيرها من الموجودات. دلّ اللّون في القرآن على وحدة التّعبير القرآنيّ وتماسكه وبراءته من العيوب والتناقض والتّضارب، وامتازت الصورة اللّونيّة القرآنيّة بتناسق محكم بين المفردات والجمل الواردة في سياقاته، ممّا يشكّل وحدة انسجاميّة من حيث الدّقّة والقوّة، ومن حيث الإثارة والتّأثير، ومن حيث الهدف الّذي أجله صيغت الصّورة.

لائحة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. ابن عاشور، محمّد الطّاهر، تفسير التحرير والتنوير، مؤسسة التّاريخ العربي، بيروت، ط1، 2000.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت ط8، 2014.
3. الأسدي، سردار محمد سعيد المعمار، الإعجاز اللّونيّ في القرآن الكريم، بحث مقدّم إلى المؤتمر الأوّل للإعجاز العلميّ في القرآن والسنة، الرياض، 2001.
4. الأصفهاني، الرّاغب، مفردات غريب القرآن، تحقيق صفوان عدنان الداودي، دار القلم، بيروت، ط4، 2009.
5. الجاحظ، عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبيّ، مصر، ط1، 1961.
6. الجزائري، أبو بكر، أيسر التفاسير لكلام العليّ الكبير، مكتبة العلوم والحكم، السعودية، ط5، 2003.
7. الدّميري، أبو البقاء كمال الدّين محمد بن موسى، حياة الحيوان الكبرى، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط2، 2002.
8. الطبرسي، أبو علي الفضل بن الحسن، مجمع البيان في تفسير القرآن، مؤسسة التّاريخ العربيّ، بيروت، ط1، 2008.
9. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن تحقيق أحمد محمد شاكر، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1992.

10. الطبطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، مؤسسة الأعلميّ، بيروت، ط3، 1973.

11. الفراهيدي، أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لا تاريخ.

12. المومني، مأمون، دلالات سيكولوجيّة الألوان لدى عيّنة من أولياء أمور طلبة المدرسة النّموذجيّة في جامعة اليرموك، المجلّة الأردنيّة للفنون، المجلّد 2، العدد 1، الأردن، 2009.

13. الياقوت، شيخاوي، معاني الألوان في اللّغة والثّقافة والفنّ، جامعة أبي بكر بلقاي تلمسان، الجزائر، 2018.

14. أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشّهير بالماوردي، النّكت والعيون، تحقيق السّيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلميّة، بيروت، لا.ط، 2010.

15. أبو عون، أمل، اللّون وأبعاده في الشّعر الجاهليّ (شعراء المعلّقات نموذجًا)، جامعة النّجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2003.

16. تشونغ، تيريزا، تنمية الحاسّة السادسة – أساليب عمليّة لتطوير حدسك، ترجمة رانيا حرب، دار أكاديميا، بيروت، 2010.

17. جبار رحمان، عماد، دلالة الألوان بين الشعر الجاهلي والقرآن الكريم «دراسة موازنة»، مجلة الكلّيّة الإسلاميّة الجامعة، النجف الأشرف، العدد 41، 1997.

18. جمال عبد الناصر، أماني، دلالة الألوان في شعر الفتوح الإسلاميّة في عصر صدر الإسلام، الجامعة الإسلاميّة، كلّيّة الآداب، غزّة، 2010.

19. جواد، علي، المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1978.

20. دملخي، إبراهيم، الألوان نظريًّا وعمليًّا: دراسة فزيائيّة نفسيّة للألوان، مطبعة الروادي، جامعة دمشق، ط1، 2000.

21. دي، جاناتان وتايلور لسلي، سيكولوجيّة الألوان (المعالجة بالألوان)، دار ساوالان، طهران، 1965.

22. رشيد، محمد رضا، تفسير المنار، دار المنار، القاهرة، ط2، 1947.

23. رولان، فلاناغان، عشرة أسباب لاستخدام اللّون، 2018.

24. سرلو، خوان ادوارد، موسوعة الرّموز، ترجمة مهران كيز أوحدي، دار دستان، طهران، 1968.

25. شكيب، مصطفى، علم نفس الألوان التأثيرات النفسيّة للألوان، دار النّشر الإلكترونيّ، 2007.

26. طه، الفضل طه، إشارات دلالات الألوان في القرآن الكريم (دراسة إحصائيّة)، جامعة الزّعيم الأزهري، القاهرة، 2012.

27. عبد الرازق، نوفل، القرآن والعلم الحديث، مطابع القاهرة والشّعب، القاهرة، ط1، 1982.

28. عبد الرحمان المرازقة، نجاح، اللون ودلالته في القرآن الكريم، جامعة مؤتة، الأردن، 2010.

29. عبد العابدي، نبيل، خصائص اللون، جامعة بابل، العراق، 2014.

30. عبيد، كلود، الألوان دورها تصنيفها مصادرها رمزيّتها ودلالتها، مراجعة محمد حمّود، مجد المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط1، 2013.

31. عثمان التوم، تقوى، التلوين وأثره النفسيّ على طلاب المرحلة الثانوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، 2017.

32. عجينة، محمّد، موسوعة أساطير العرب الجاهليّة ودلالاتها، دار الفارابي، بيروت، ط1، 1994.

33. غربال، محمد شفيق، وزملاؤه، الموسوعة العربيّة الميسرة، دار النّهضة، بيروت، ط1، 1987.

34. فيبر، بيرن، الألوان والاستجابات البشريّة، مؤسّسة هنداوي سي آي سي، القاهرة، 2017.

35. قاسمي حاجي آبادي، ليلا، الجمال اللّونيّ في الشّعر من خلال التنوع الدلالي، مجلّة جامعة آزاد الإسلاميّة، السنة 3، العدد 9، 1986.

36. قطب عبد العال، محمد، من جماليّات التصوير في القرآن الكريم، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 2017.

37. قطب، سيّد، في ظلال القرآن، دار الشّروق، مصر، ط32، 2003.

38. ماكس لوشر، سيكولوجيّة الألوان، ترجمة ويدا أبي زاده، شركة الطّبع والتّوزيع، طهران، 1990.

39. مختار عمر، أحمد، اللغة واللون، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1997.

40. مظهر صالح، ضاري، دلالة اللّون في القرآن والفكر الصّوفيّ، دار الزّمان للطباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، ط1، 2012.

41. معوّض السّيّد، عبد المنعم، دراسة البعد النفسيّ للألوان في تصميم الفراغات، الرابطة العربية للحضارة الإسلاميّة والفنون، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، العدد 6، 2017.

42. نوري كاظم، علي، دلالة الألوان في الشعر العبّاسيّ في القرن الثالث الهجريّ، جامعة بغداد، بغداد، 1997.

43. Acking, C. A. & Küller, R. The Perception of Interior as a Function of Its Colors, Ergonomics, 1972.

44. Schauss, A. Tranquilizing Effect of Color Reduces Aggressive Behavior and Potential Violence, Journal of Orthomolecular Psychiatry, 1979.

الغطاء النّباتيّ في القرآن الكريم – دراسة في دلالاته ووظائفه

مريم مروّة

ملخّص الدراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرّف على الغطاء النّباتيّ الذي ورد ذكره في السياق القرآنيّ، بهدف توظيفه في مجال الهداية، حيث تقارب دلالات هذا الغطاء، والوظائف التي حقّقها، من غير أن تكون مستهدفة بحدّ ذاتها، وإنّما من خلال ما جاءت لخدمته. كما هدفت إلى إثراء البحث العلميّ من خلال تناول موضوع الغطاء النّباتيّ من الزاوية الإسلاميّة والإعجاز الذي ورد في الآيات عن النّبات، وإظهار دلالات المفردات ووظائفها، واستخراجها من الآيات التي وردت فيها، وتبيان كيفيّة توظيف هذه المفردات ذات البعد النّباتيّ في سياق الدلالات القرآنيّة في عمليّة الهداية.

لهذه الغاية، طرحت الدراسة إشكاليّة مفادها: «ما الدلالات والوظائف التي أناطها القرآن بالغلاف النّباتيّ الذي استعمل مفرداته في دائرَتَي الحقيقة والمجاز؟» واستخدمت المنهج الوصفيّ التحليليّ، ومن أبرز النتائج التي توصّلت إليها هي على النحو الآتي:

1. تعتمد الكائنات الحيّة، بشكل مباشر أو غير مباشر، على النّباتات بشكل وثيق: غذاءً، وكسوةً، ومأوىً؛ الأمر الذي يؤكّد الأهمّيّة القصوى للغطاء النّباتيّ في الحياة كافّة.

2. تنوّعت مدلولات مفردات الغطاء النّباتيّ في العديد من السّور والكثير من الآيات، بحسب ورودها في السّياق.

3. وظّف القرآن الكريم القسم الأكبر من النّباتات المذكورة فيه للدّلالة على العالم النّباتيّ نفسه، بينما وظّف قسمًا آخر منها للدّلالة على الخلق، وقسمًا ثالثًا للدّلالة على التربية، وقسمًا رابعًا للدّلالة على عالمَي الدّنيا والآخرة.

4. يشكّل الغطاء النّباتيّ مثالًا حيًّا وغنيًّا على إعجاز القرآن الكريم، الذي لم ينتهِ البحث فيه منذ حوالي 1400 عامًا حتّى اليوم. فقد تبدّى إعجازه البلاغيّ في مفرداته الكثيرة والمتنوّعة، والغيبيّ والعلميّ في عمليّة الإنبات والعوامل المؤثّرة فيها وفي خصائص النّباتات التي أشار إليها القرآن الكريم، ثمّ أماط البحث العلميّ اللثام عنها. وكلّ هذه الوجوه الإعجازيّة تبرز كدليل على أنّ القرآن الكريم إلهيّ المصدر، لاحتوائه على معلومات غير متناقضة، بل صحيحة ودقيقة.

المقدّمة

منذ الحصّة الدراسيّة الأولى من تخصّصي في «علم الهندسة الوراثيّة وتأصيل النّبات»، قال المحاضِر: «إنّ المهندس الأوّل في الكون هو الله»، ما أثار فضولي للتعرّف بشكل معمّق على هندسة الله للعالم ككلّ عمومًا، ولعالم النّبات خصوصًا. وتبيّن لي أنّ الغالب في التعاطي مع القرآن الكريم حصره بجانب العبادات والتبرّك والرقى والصلوات والقراءات، كما تبيّن لي قلة اهتمام الناس بما ورد في آياته عن النّبات، وأيضًا بالنّبات والهواء والمياه والبيئة بشكلها الأوسع؛ الأمر الذي بلور أمامي موضوع الدراسة الحاليّة، ودفعني باتّجاه دراسة الغطاء النّباتيّ في القرآن الكريم (دلالاته ووظائفه).

منهجيّة البحث: يعتمد البحث الحاليّ المنهج الوصفيّ التّحليليّ، الذي يقدّم توضيحات للعلاقات بين الظواهر المختلفة المرتبطة بالموضوع، بغية الوصول إلى وصف علميّ دقيق لهذه العلاقة، وصولًا إلى استخلاص النتائج لتعميمها.

إشارة عابرة إلى البحوث السّابقة

الدراسة الأولى: النّبات في القرآن والسنّة من المنظور الإسلاميّ، محمد عبده دسوقي، السودان، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2007. تسلّط هذه الدراسة الضوء على ذكر القرآن الكريم للنبات بلحاظ أهمّيّته الوظائفيّة لمختلف المخلوقات، والدلاليّة على معانٍ تربويّة في الدنيا والآخرة.

الدراسة الثانية: الإعجاز العلميّ في عالم النّبات في الآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة: دراسة موضوعيّة، محمود عمران أبو شخيدم، جامعة الخليل، فلسطين، 2016. تعرّف هذه الدراسة الإعجاز العلميّ، وتميّزه عن التفسير العلميّ، وتقف على نصوص النّبات ذات المضامين العلميّة، في ضوء شرحها وبيانها.

الدراسة الثالثة: الشجر والثمر في القرآن الكريم: دلالاته ومقاصده، أسماء بنت عبد الرحمن الحمد، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، السعوديّة، 2012. ترصد هذه الدراسة تناول القرآن الكريم للشجر والثمر، وسياقاته في الآيات، وتوضّح المقاصد والمجالات التي تمّ توظيفهما فيها في القرآن الكريم.

الدراسة الرابعة: قاموس القرآن الكريم معجم النّبات، مؤسّسة الكويت للتقدّم العلميّ، (ط2)، مؤسّسة الكويت للتقدّم العلميّ، الكويت، 1997. تتضمّن هذه الدراسة حوالي مئة مصطلح، في محاولة للدّلالة على ما أولاه القرآن الكريم للنبات كظاهرة من ظواهر الخلق، ونعمة إلهيّة على الأحياء، وعلى الإنسان.

يكمن جديد البحث الحاليّ في تركيزه على الدلالات والوظائف السياقيّة، في حين ركّزت الدراسات السابقة على الجانب العلميّ للنباتات فحسب، وندر أن تطرّقت إلى هذا الموضوع من الزاوية الإسلاميّة والإعجاز الذي ورد في الآيات عن النّبات، بالإضافة إلى إظهار دلالات المفردات ووظائفها، واستخراجها من الآيات التي وردت فيها، وتبيان كيفيّة توظيف هذه المفردات ذات البعد النّباتيّ في سياق الدلالات القرآنيّة في عمليّة الهداية.

القسم الأوّل: مدخل إلى الغطاء النّباتيّ في القرآن الكريم

ترتبط حياة الكائنات الحيّة على سطح الأرض ارتباطًا وثيقًا بالغطاء النّباتيّ المترامي عليها؛ إذ تعتمد عليه، بشكل مباشر أو غير مباشر، في تأمين المقوّمات الضروريّة لحياتها. والقرآن الكريم هو في الأصل كتاب هداية للإنسان في الأمور التي لا يستطيع أن يضع لنفسه فيها ضوابط صحيحة. من هنا، كانت ضرورة الدين، لتستقيم الحياة على الأرض، وليتمكّن الإنسان من تحقيق الغاية من وجوده عليها.

المبحث الأوّل: مفهوم الغطاء النّباتيّ وأهمّيّته

يُعرّف الغطاء النّباتيّ على أنّه رئة الكرة الأرضيّة، ومصدر غذاء الكائنات الحيّة كافّة؛ ويُقصد به

كلّ نبات نشأ على سطح الأرض بشكل طبيعيّ، سواءً أكان: شجرًا، شجيرات، نباتات برّيّة صغيرة، أو كبيرة. ويختلف توزيعه على سطح الكرة الأرضيّة وفقًا لاختلاف المناخ والتربة في المناطق الممتدّة من خطّ الإستواء وباتّجاه القطبين (جرعتلي، 2011). ا،

فمنذ أن وُجدَ الإنسان على سطح الكرة الأرضيّة، كان في أحضان الطبيعة، متنفّسًا هواءها، وكالئًا نباتاتها، ومفترشًا كساءها، وإن كان العمران اليوم قد غزا الكثير من المساحات الخضراء والغطاء النّباتيّ العالميّ، إلّا أنّ حاجةَ الكائنات الحيّة، من إنسان وحيوان، إليه، لم تقلّ ولم تتناقص؛ بل ازدادت، بلحاظ عدّة أسباب، أبرزها: التضخّم السكّاني في العالم، تدنّي مساحة الغابات، تزايد انجراف التربة إلى حدّ كبير، وازدياد انبعاثات ثاني أوكسيد الكربون بشكل مخيف ومتسارع.

لذلك، الغطاء النّباتيّ ضروريّ للحياة على كوكب الأرض، سيّما للحفاظ على التنوّع الحيويّ والوراثي، وتُلمس هذه الضرورة من خلال التوزيع الإلهيّ للمساحات الخضراء عند خلقه للعالم. ويتمتّع الغطاء النّباتيّ بأهمّيّة قصوى من النواحي كافّة، سيّما: صحّيًّا، وبيئيًا، واقتصاديًّا. فالنّباتات تمتصّ، في التمثيل الضوئيّ، ثاني أوكسيد الكربون وتخرج الأوكسجين، ما يحمي الكرة الأرضيّة وسكّانها وصحّتهم من الاحتباس الحراريّ، الّذي يسبّبه ثاني أوكسيد الكربون. كما يحمي الغطاء النّباتيّ البيئة من خلال توفير الظلّ، وتوفير المسكن للحيوانات، وتعديل المناخ، وحماية جذور الأشجار للتربةَ من التآكل والانجراف، وتنظيم معدل ذوبان الثلوج، وتقليل خطر الانهيارات الثلجيّة، وصدّ الرياح لمنعها من تعرية التربة، والمساهمة في ارتشاح مياه الأمطار وإعادتها إلى التربة وتخزينها مياهًا جوفيّةً، والحفاظ على خصوبة التربة عبر إعادة تدوير العناصر الغذائيّة التي تمتصّها الجذور من التربة إلى طبقاتها العليا بعد تحلّل أوراق الأشجار المتساقطة.

وللغطاء النّباتيّ أهمّيّة اقتصاديّة عالية، حيث تعتمد الكثير من المنتجات الاقتصاديّة على الغطاء النّباتيّ كمادّة خامّ، مثل: الأخشاب، والفحم، والورق، والأدوية، والعقاقير، والألياف، والأصبغة، والأعلاف، ومستحضرات التجميل، والصمغ، والبامبو، والمطاط، والزيوت المختلفة، والتوابل، الخ.

المبحث الثاني: تصنيفات الغطاء النّباتيّ في القرآن الكريم

دعا القرآن الكريم الإنسان إلى النظر في النّباتات، وهي أكثر الكائنات الحيّة عددًا وتنوّعًا، كمخلوقات دالّة على وجود الله ومعرفته وتوحيده وربوبيّته، بدليل آية ﴿فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: 99). وليس بغريب أن ترد لفظة «نبات» بمشتقّاتها في القرآن الكريم ستًّا وعشرين مرّة بين فعلٍ ماضٍ وفعلٍ مضارع واسم مصدر، وأن تحفل آياته بها، فحياة الإنسان ووجوده قد ارتبطا بالنّبات.

تطرّق القرآن الكريم إلى الغطاء النّباتيّ كـ: زرع، وحرث، وشجر. الزرع من "زَرَعَ"، أي: طرح البذر في الأرض، والزرع: الإنبات، يقال: زرعه الله أي: أنبته (ابن منظور، د. ت، ج8، ص. 141). والحرث من «حَرَثَ»، أي: عمل في الأرض، وشقّها، وأثارها، وأعدّها للزراعة (مجمّع اللغة العربيّة، د. ت، ص. 164). أمّا الشجر، فالواحدة شجرة، وهي لا تخلو من ارتفاعٍ وتداخل أغصان، والشجر: كلّ نبتٍ له ساقٌ" (بن زكريا، 1979، ج3، ص. 246).

يمكن حصر تصنيفات الغطاء النّباتيّ التي وردت في القرآن الكريم في: الحبوب الغذائيّة، والبقول لأجل البذور، والعلف، والزيوت، والخضار، والفاكهة والتمور.

يُقصد بمحاصيل الحبوب الغذائيّة أيّ نبات يُزرع من أجل حبوبه القابلة للأكل، مثل: القمح، والأرزّ، والشعير، الخ، كما في: ﴿إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَى﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: 95)، ﴿فَأَنْبَتْنَا بِهِ جَنَّاتٍ وَحَبَّ الْحَصِيدِ﴾ (القرآن الكريم، ق: 9). ويُقصد بمحاصيل البقول لأجل البذور البقوليّات كافّة التي تُزرع بهدف الحصول على بذورها لاستعمالها في الطعام، مثل: الفول، واللوبياء، والفاصولياء، والحمّص، والعدس، الخ، كما في: ﴿فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنْبِتُ الأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا﴾ (القرآن الكريم، البقرة: 61).

أمّا محاصيل العلف، فهي التي يتمّ استهلاكها لتغذية الحيوان، وقد تكون من مخلّفات الحبوب والبقول، وقد تكون خضراء؛ ويُطلق عليها القرآن الكريم في الحالة الثانية لفظ "القضب" كما في: ﴿وَعِنَبًا وَقَضْبًا﴾ (القرآن الكريم، عبس: 28). وحُصرت محاصيل الزيوت الواردة في القرآن الكريم بالزيتون، وأطلق عليها حينًا لفظ "زيت" وحينًا آخرًا لفظ "دهن"، كما في: ﴿شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لا شَرْقِيَّةٍ وَلا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ﴾ (القرآن الكريم، النور: 35)، و﴿وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِنْ طُورِ سَيْنَاءَ تَنْبُتُ بِالدُّهْنِ وَصِبْغٍ لِلآكِلِينَ﴾ (القرآن الكريم، المؤمنون: 20).

وذُكرت محاصيل الخضار بأنواعها الموسميّة الصيفيّة – القرعيّات كالخيار والبطيخ والحنظل – والشتائيّة – الخضار الورقيّة التي يأكلها الإنسان دون الحيوان كالنعناع والكرفس والكرّاث وما شاكل، والبصل، والثوم، كما في: ﴿مِنْ بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا﴾ (القرآن الكريم، البقرة: 61)، و﴿فَنَبَذْنَاهُ بِالْعَرَاءِ وَهُوَ سَقِيمٌ * وَأَنْبَتْنَا عَلَيْهِ شَجَرَةً مِنْ يَقْطِينٍ﴾ (القرآن الكريم، الصافّات: 146–145). وفيما يتعلّق بمحاصيل الفاكهة والتمور، فقد ورد لفظ "ثمر" أربعين مرّة في القرآن الكريم، ولفظ "فاكهة" أربع عشرة مرّة (الموسويّ، 2014، ص. 273)، للدّلالة على أهمّيّتها الغذائيّة الرئيسيّة، كما في الآية: ﴿وَهُوَ الذي أَنزَلَ مِنْ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُتَرَاكِبًا وَمِنْ النَّخْلِ مِنْ طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انظُرُوا إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكُمْ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: 99).

المبحث الثالث: خريطة توزّع الغطاء النّباتيّ في القرآن الكريم

يعرض القرآن الكريم الغطاء النّباتيّ بالتدرّج من السهولة والتبسيط في مواضع وروده الأولى، إلى الشرح والبسط والتنظير في ما بعد ذلك من الآيات (المليجيّ، 2005، ص. 22). بالإضافة، تتّصف المصطلحات والمفردات التي يستخدمها في عرض الغطاء النّباتيّ باتّساعها وإحاطتها، واستيعابها للنتائج البحثيّة التي أفضى إليها التقدّم العلميّ عبر السنوات والقرون التالية لنزول القرآن الكريم على النبيّ محمّد. كما يتّصف عرض القرآن الكريم للآيات النّباتيّة بالطريقة العمليّة في التدريس، أي بالمنهج التجريبيّ في العلوم (المليجيّ، 2005، ص. 96–95).

يناهز عدد الآيات التي تذكر النّبات بشكل مباشر، أو بشكل غير مباشر عن طريق ذكر أمر من أجزائه أو منتجاته أو عمليّاته، الـ 316 آية قرآنيّة، في 115 موضعًا، في 85 سورة (المليجيّ، 2005، ص. 26).

بدءًا من سورة الفاتحة، يشير القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (القرآن الكريم، الفاتحة: 1) إلى العوالم التي يعود تدبيرها إلى الله، وعالم النّباتات هو إحداها. ثمّ، هناك إشارات إلى الغطاء النّباتيّ في خمسة عشر موضعًا في سورة البقرة، وموضع واحد في كلّ من سورتَي آل عمران والمائدة، وستّة مواضع في سورة الأنعام، وخمسة مواضع في سورة الأعراف، وموضع واحد في سورة يونس، وخمسة مواضع في سورة يوسف، وأربعة مواضع في كلّ من سورتَي الرعد وإبراهيم، وخمسة مواضع في سورة الحجر، وخمسة عشر موضعًا في سورة النحل، وموضع واحد في سورة الإسراء، وأربعة مواضع في سورة الكهف، وخمسة مواضع في سورة مريم، وتسعة مواضع في سورة طه، وأربعة مواضع في سورة الأنبياء، وثلاثة مواضع في سورة الحجّ، وأربعة مواضع في سورة المؤمنون، وموضع واحد في سورة النور، وثلاثة مواضع في سورة الفرقان، وخمسة مواضع في سورة الشعراء، وموضع واحد في سورة النمل، وموضعين في سورة القصص، وأربعة مواضع في كلّ من سورتَي العنكبوت والروم، وثلاثة مواضع في سورة لقمان، وموضع واحد في سورة السجدة، وموضعين في سورة سبأ، وأربعة مواضع في سورة فاطر، وخمسة مواضع في سورة يس، وأحد عشر موضعًا في سورة الصافّات، وستّة مواضع في سورة ص، وموضع واحد في سورة الزمر، وموضعين في سورة فصّلت، وثمانية مواضع في سورة الزخرف، وأربعة عشر موضعًا في سورة الدخان، وموضعين في سورة الفتح، وستّة مواضع في سورة ق، وموضع واحد في سورة الطور، وأربعة مواضع في سورة النجم، وأربعة عشر موضعًا في سورة الرحمن، وثمانية عشر موضعًا في سورة الواقعة، وموضعين في سورة الحديد، وموضع واحد في سورة الحشر، وأربعة مواضع في سورة القلم، وسبعة مواضع في سورة القلم، و وستّة مواضع في سورة الإنسان، وعشرة مواضع في سورة النبأ، وموضعين في سورة النازعات، وتسعة مواضع في سورة عبس، وموضع واحد في سورة البروج، وموضعين في سورة الأعلى، وخمسة مواضع في سورة الغاشية، وموضع واحد في سورة التين، وموضعين في سورة البيّنة، وموضع واحد في سورة الفيل، وموضعين في سورة المسد.

وليست خريطة توزّع الغطاء النّباتيّ في القرآن الكريم عبثيّة، بل مدروسة بعناية، ومرتبط بدقّة بالسياق. وأكثر الإشارات شيوعًا إلى الغطاء النّباتيّ هي تلك التي ذكرته كجزء من منظومة كونيّة متكاملة بيئيّة متناسقة، في تأكيد على أنّ وجوده مترتّب على وجود عناصرها كافّة وتهيئتها المقدّمات له. فقد كثُرت الإشارات إلى الزوجيّة النّباتيّة، وإحياء الأرض بالنّبات، وإخراج النّبات، وارتباطه الوثيق بالماء، والصنوف النّباتيّة المتنوّعة، والجنّة كأكمل وأجمل مجتمع نباتيّ ممكن الوجود.

القسم الثاني: الدلالات والوظائف القرآنيّة للغطاء النّباتيّ

يرد ذكر النّباتات، بأشكالها وأنواعها وشجرها وعشبها، كثيرًا في القرآن الكريم، ليدلّ الإنسان على ما مكّنه فيه من مقوّمات الحياة والخلافة على هذه الأرض من جهة، وليدلّه عليه سبحانه وتعالى من جهة أخرى. وقد شكّلت مفرداته مثار بحث للعديد من الباحثين والمفكّرين – سواءً أكانوا مختصّين بالعلوم القرآنيّة، أو بالعلوم النّباتيّة، أو بكليهما معًا – على صعيد خصائصها ودلالاتها.

المبحث الأوّل: مفردات الغطاء النّباتيّ القرآنيّ

يمكن إدراج مفردات الغطاء النّباتيّ القرآنيّ في أربعة مجالات، هي: المساحات النّباتيّة، والأعشاب، والأشجار، والثمار.

تشتمل المساحات النّباتيّة على ثلاث مفردات أساسيّة، هي: الجنّة، والأرض، والمرعى. ورد لفظ "جنّة" في القرآن الكريم 143 مرّة، ويُقصد به في أغلب السياقات التي ورد فيها ثواب المطيع في الدار الآخرة. والجنّة، نباتيًّا، هي الحديقة ذات النخل والشجر (الفيروز آبادي، 2008، ص. 303)، كما في: ﴿أَيَوَدُّ أَحَدُكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَّةٌ ضُعَفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: 266–265).

ورد لفظ "أرض" في القرآن الكريم 472 مرّة؛ وهو لفظ مؤنّث، وجمعه: أرضات، وأروض، وأرضون، آراض، ولا أرض لك، كلا أمّ لك (الفيروز آبادي، 2008، ص. 48). ويُقصد بالأرض ما هو خلاف البحر أو خلاف السماء، أو التربة التي ينبت فيها النّبات، أو التي تطأها القدم، كما في: ﴿وَاللَّهُ أَنبَتَكُم مِّنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا﴾ (القرآن الكريم، نوح: 17).

كما ورد لفظ "مرعى" ومشتقّاته في القرآن الكريم ثماني مرّات، و"المَريع: الخصيب، وأرض أُمروعة: خصبة؛ راعيته: لاحظته مُحسنًا إليه، ورعى أمره: حفظه، واسترعاه إيّاهم: استحفظه" (الفيروز آبادي، 2008، ص. 1525)، كما في: ﴿أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا وَمَرْعَاهَا﴾ (القرآن الكريم، النازعات: 31)، و ﴿كُلُوا وَارْعَوْا أَنْعَامَكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّأُولِي النُّهَىٰ﴾ (القرآن الكريم، طه: 54).

أمّا الأعشاب، فتشتمل على تسع مفردات أساسيّة، هي: الزرع، والأثل، والأحوى، والكافور، والخردل، والريحان، والأبّ، والسنبلة، والنجم. ورد لفظ "زرع" ومشتقّاته إحدى عشرة مرّة، وزرع: طرح البذر، زرع الله: أنبت (الفيروز آبادي، 2008، ص. 702). ويُطلق الزرع على الحشائش، وكلّ ما اخضرّت به الأرض من الأعشاب، كما في ﴿أَأَنْتُمْ تَزْرَعُونَهُ أَمْ نَحْنُ الزَّارِعُونَ﴾ (القرآن الكريم، الواقعة: 64). وورد لفظ "أثل"، الذي يُزرع كمصدّات للرياح حول المزارع في المناطق الصحراويّة، لصلابة سوقه وفروعه وتحمّله الجفاف (الغنيم وآخرون، 2007، ص. 35)، مرّة واحدة: ﴿فَأَعْرَضُوا فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ[1] وَبَدَّلْنَاهُم بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ ذَوَاتَى أُكُلٍ خَمْطٍ[2] وَأَثْلٍ وَشَيْءٍ مِّن سِدْرٍ قَلِيلٍ﴾ (القرآن الكريم، سبأ: 16).

وورد لفظ "أحوى"، وهو النّبات المسودّ نتيجة قدمه ومرور وقت طويل بعد موته وجفافه (المليجيّ، 2005، ص. 37)، مرّة واحدة: ﴿وَالذي أَخْرَجَ الْمَرْعَى * فَجَعَلَهُ غُثَاء أَحْوَى﴾ (القرآن الكريم، الأعلى: 5–4)، في دلالة على مراحل حياة النّباتات، من إخراج المرعى، إلى تتابع نموّه وازدهاره، وانتهاءً بيباسه، ثمّ اسوداده مع تقادم الزمن. ويُقصد بالكافور "نبت طيّب، يُظِلّ خلقًا كثيرًا، وخشبه أبيض هشّ، وهو أنواع" (الفيروز آبادي، 2008، ص. 1425)؛ وقد ورد لفظ "الكافور" مرّة واحدة: ﴿إِنَّ الْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِن كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا﴾ (القرآن الكريم، الإنسان: 5).

ورد لفظ "خردل" مرّتين؛ وهو "حبّ شجر، مسخّن مُلطِّف جاذب، قالع للبلغم، مليّن هاضم، نافع طلاؤه للنقرس والنسا والبرص، ودخانه يطرد الحيّات، وماؤه يسكن وجع الآذان تقطيرًا" (الفيروز آبادي، 2008، ص. 452). ويُرمز به إلى الصغر، كما في: ﴿يَا بُنَيَّ إِنَّهَا إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ﴾ (القرآن الكريم، لقمان: 16). كما ورد لفظ "الريحان"، وهو نبات معمّر، يتميّز بمرارة طعمه، وباحتواء أوراقه وسيقانه على زيت طيّار، مرّتين في:

(1) الحجارة

(2) ذي شوك

﴿وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ﴾ (القرآن الكريم، الرحمن: 12)، و﴿فَرَوْحٌ وَرَيْحَانٌ وَجَنَّةُ نَعِيمٍ﴾ (القرآن الكريم، الواقعة: 89). أمّا الأبّ، وهو الكلأ أو ما أنبتت الأرض (الفيروز آبادي، 2008، ص. 29)، فقد ورد مرّة واحدة في: ﴿وَفَاكِهَةً وَأَبًّا﴾ (القرآن الكريم، عبس: 31).

والسنبلة هي الزرعة المائلة، من ذرة وشعير وقمح وغير ذلك من الحبوب (دياب، 2001، ص. 115)، حيث ورد هذا لفظها في القرآن الكريم خمس مرات، كما في: ﴿مَثَلُ الذينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنْبُلَةٍ مِائَةُ حَبَّةٍ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: 261). أمّا النجم، فهو كلّ ما نبت على وجه الأرض، ونَجَمَ على غير ساق، وتسطّح فلم ينهض (دياب، 2001، ص. 245)؛ وورد خمس عشرة مرّة، كما في: ﴿وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ﴾ (القرآن الكريم، الرحمن: 6).

بعد المساحات النّباتيّة والأعشاب، ننتقل إلى الأشجار التي تشتمل على ستّ مفردات أساسيّة، هي: الشجرة، والأيك، والزيتون، والسدر، والخمط، والزقوم.

ذُكر لفظ "شجر"، أي كلّ نبات "قام على ساق، أو سما بنفسه دقّ أو جلّ" (الفيروز آبادي، 2008، ص. 839)، ثمانٍ وعشرين مرّة، كما في: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ﴾ (القرآن الكريم، إبراهيم: 99). وذُكر لفظ «أيك»، وهو الشجر الكثيف الملتفّ، وقد يكون من السدر أو الأراك أو الأثل أو النخل أو أي نوع من الشجر، أربع مرّات، كما في: ﴿وَإِنْ كَانَ أَصْحَابُ الأَيْكَةِ لَظَالِمِينَ﴾ (القرآن الكريم، الحجر: 78).

أمّا الزيتون، وهو شجر مثمر ومعمّر، ويتحمّل الجفاف والملوحة، ويصل ارتفاعه إلى اثني عشر مترًا، ويمتاز بقيمته الغذائيّة العالية (الغنيم وآخرون، 2007، ص. 60)، فقد ورد لفظه ستّ مرّات، كما في: ﴿وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا﴾ (القرآن الكريم، عبس: 29). ثمّ أنّ لفظ «سدر»، وهو شجر النبق، يُستظلّ تحته، وأوراقه بيضاويّة الشكل لها عروق واضحة وبارزة، وأزهاره بيضاء مصفرّة، وثماره صفراء عند نضجها، فقد ورد أربع مرّات، كما في: ﴿فِي سِدْرٍ مَخْضُودٍ﴾ (القرآن الكريم، الواقعة: 28).

وذُكر لفظ "خمط"، وهو "أيّ نوع من النّباتات التي تنتج ثمارًا مرّة لا يمكن أكلها لشدّة مرارتها، أو أشجار ذوات شوك ليس لها ثمار يُنتفع بها" (الغنيم وآخرون، 2007، ص. 55)، مرّة واحدة في الآية: ﴿فَأَعْرَضُوا فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ وَبَدَّلْنَاهُمْ بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ ذَوَاتَيْ أُكُلٍ خَمْطٍ وَأَثْلٍ وَشَيْءٍ مِنْ سِدْرٍ قَلِيلٍ﴾ (القرآن الكريم، سبأ: 16). أمّا الزقّوم، وهي "شجرة غبراء صغيرة الورق، مدوّرتها، لا شوك لها، ذَفِرَة مرّة، لها كعابر في سوقها كثيرة، ونُوْرَتها بيضاء، ورأس ورقها قبيح جدًّا" (دياب، 2001، ص. 111)، فقد وردت ثلاث مرّات، كما في: ﴿إِنَّ شَجَرَةَ الزَّقُّومِ * طَعَامُ الأَثِيمِ﴾ (القرآن الكريم، الدخان: 43-44).

وقد وردت أشجار متفرّقة ليس لها مسمّيات محدّدة، ولكنّها تُعرف بسياق قصّتها، مثل الشجرة التي بايع النبيّ محمّد تحتها أصحابه على الموت وعدم الفرار: ﴿لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ﴾ (القرآن الكريم، الفتح: 18)، أو الشجرة التي نهى الله الأبوين آدم وحوّاء عن الأكل منها: ﴿وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنْ الظَّالِمِينَ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: 35).

أمّا الثمار، فتشتمل على اثنتي عشرة مفردة أساسيّة، هي: الثمر، والبصل، والبقل، والنخل، والتين،

والرمّان، والعنب، والزنجبيل، والطلح، واليقطين، والعدس، والفوم.

الثمر حمل الشجر، ويقع على كلّ الثمار، ويغلب على ثمر النخل (دياب، 2001، ص. 50)؛ وقد ورد لفظ "ثمر" في القرآن الكريم أربعًا وعشرين مرّة، كما في: ﴿انْظُرُوا إِلَىٰ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَٰلِكُمْ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: 99). أمّا البصل، فهو من النّباتات الثنائيّة الحول، ذي رائحة نفّاذة مهيّجة، لاحتوائه على موادّ كبريتيّة طيّارة (مرسي، د. ت، ص. 12). وقد ورد لفظ "بصل" مرّة واحدة في معرض قصّة النبيّ موسى: ﴿وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَىٰ لَن نَّصْبِرَ عَلَىٰ طَعَامٍ وَاحِدٍ فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنبِتُ الْأَرْضُ مِن بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا﴾ (القرآن الكريم، البقرة: 61). كما ورد لفظ "البقل" مرّة واحدة في الآية ذاتها التي ذكر فيها لفظ "بصل"، ويُقصد به "ما نبت في بزره لا في أرومة ثابتة" (الفيروز آبادي، 2008، ص. 149)، وهو من النّباتات الحوليّة، التي تؤكل سيقانها وأوراقها وجذورها طازجة الغنيم، 2007، ص. 8).

النخل شجر التمر، مستديم الخضرة، ينمو في المناطق الجافّة الحارّة والمعتدلة، ويتحمّل جفاف الجوّ والتربة وملوحة التربة، ويعطي ثمرًا بوفرة. وقد ورد لفظ "نخل" ثلاثًا وعشرين مرّة، كما في: ﴿نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: 99). أمّا التين، فهو الفاكهة الوحيدة التي أقسم بها الله تعالى، "رطبه النضيج أحمد الفاكهة، وأكثرها غذاءً، وأقلّها نفخًا، جاذب، محلّل، مفتّح سدد الكبد والطحال، مليّن" (الفيروز آبادي، 2008، ص. 204). وقد ورد لفظ "تين" مرّة واحدة في القرآن الكريم، في: ﴿وَالتِّينِ وَالزَّيْتُونِ﴾ (القرآن الكريم، التين: 1).

والرمّان "حلوه مليّن للطبيعة والسعال، وحامضه بالعكس، ومُزّه نافع لوجع المعدة ووجع الفؤاد. وللرمّان ستّة طعوم، كما للتفّاح، وهو محمود لرقّته وسرعة انحلاله ولطافته" (الفيروز آبادي، 2008، ص. 673)، ولا فرق بينه وبين الزيتون في شكل الشجرة والورقة، بل فقط في الثمر (الغنيم وآخرون، 2007، ص. 58). وقد ورد لفظ "رمّان" ثلاث مرّات، كما في: ﴿فِيهِمَا فَاكِهَةٌ وَنَخْلٌ وَرُمَّانٌ﴾ (القرآن الكريم، الرحمن: 68). أمّا العنب، فهو من النّباتات المعمّرة المتسلّقة، تتميّز حبّاته بشكلها العنقوديّ، وبلذّتها، وبقيمتها الغذائيّة العالية. ذُكر لفظه في القرآن الكريم إحدى عشرة مرّة، كما في: ﴿وَعِنَبًا وَقَضْبًا﴾ (القرآن الكريم، عبس: 28).

يتميّز الزنجبيل بورقه الرمحيّ الشكل، وبزهره الأصفر ذي الشفاه الأرجوانيّة، وبسوقه الأرضيّة التي تستخدم طبّيًّا في علاج العديد من الأمراض والأعراض، وغذائيًّا في تتبيل الأطعمة. وقد ورد لفظ "زنجبيل" مرّة واحدة: ﴿وَيُسْقَوْنَ فِيهَا كَأْسًا كَانَ مِزَاجُهَا زَنجَبِيلًا﴾ (القرآن الكريم، الإنسان: 17). ويتميّز الطلح بكثرة ورقه، وشدّة اخضراره، وضخامة وطول شوكه، وطيب رائحة زهره، وكثرة صمغه؛ وقد ورد لفظه مرّة واحدة: ﴿وَطَلْحٍ مَّنضُودٍ﴾ (القرآن الكريم، الواقعة: 29).

يُقصد باليقطين، بشكل عامّ، كلّ نبات لا يقوم على ساق، مثل: الدباء، والقرع، والبطيخ، والحنظل، الخ. أمّا بشكل خاصّ، فيُقصد به القرعة الرطبة. وقد ورد لفظ "يقطين" في القرآن الكريم مرّة واحدة، في: ﴿وَأَنبَتْنَا عَلَيْهِ شَجَرَةً مِّن يَقْطِينٍ﴾ (القرآن الكريم، الصافّات: 146). ويعتبر القثّاء من فصيلة القرعيّات – اليقطينيّات، لكونه ينمو زاحفًا على الأرض، ويتّصف بفروعه الكثيرة، وأوراقه العريضة، وأزهاره الصفراء. وقد ورد لفظ "قثّاء" مرّة واحدة في: ﴿فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنبِتُ الْأَرْضُ مِن بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا﴾ (القرآن الكريم، البقرة: 61).

ويتّصف العدس بساقه الرقيقة، وفروعه الكثيرة، وأوراقه الريشيّة، وأزهاره البيضاء، وقرونه المفلطحة، حيث توجد حبّات العدس، وبقيمته الغذائيّة الغنيّة. وقد ورد لفظ "عدس" في القرآن الكريم مرّة واحدة، في الآية: ﴿فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنبِتُ الأَرْضُ مِن بَقْلِهَا وَقِثَّآئِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا﴾ (القرآن الكريم، البقرة: 61). أمّا الفوم، فهو الثوم، والحنطة، والحمّص، والخبز، وسائر الحبوب التي تُخبز، وكلّ عقدة من بصلة أو ثومة أو لقمة عظيمة (دياب، 2001، ص. 201). وقد ورد لفظ "فوم" مرّة واحدة، وذلك في الآية التي ورد فيها لفظ العدس.

المبحث الثاني: دلالات مفردات الغطاء النّباتيّ القرآنيّ

لم يقدّم القرآن الكريم مفردات الغطاء النّباتيّ لمجرّد تعداد لمكوّناته، أو لإظهار ميّزات وخصائص كلّ منها، بل حمّلها أوجهًا أخرى، يمكن إجمالها في ثلاثة، هي: الإخراج، والخلق، والتربية (بن الجوزيّ، 1987، ص. 582-581).

فالقرآن الكريم يزخر بالآيات الدالّة على الخلق والبعث والإماتة والإحياء، حيث يردّ على المعاندين والكافرين وغير المؤمنين بالله بخلق الإنسان أوّل مرّة، على أنّه أعظم آية تدلّ عليه. مثلًا، تشير الآية: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ إِنَّ الذي أَحْيَاهَا لَمُحْيِي الْمَوْتَىٰ إِنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (القرآن الكريم، فصّلت: 39)، إلى البعث بعد الموت، واستعارة عمليّة الإحياء النّباتيّة ما هي الّا للدّلالة على عمليّة إحياء الإنسان ونشره ليوم القيامة، وتأكيد على أنّ الله الذي أحيا الأرض بعد أن كانت ميتة، قادر على أن يحيي الإنسان بعد موته. وفي السياق نفسه، تدلّ الآية: ﴿وَهُوَ الذي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ حَتَّىٰ إِذَا أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَاهُ لِبَلَدٍ مَّيِّتٍ فَأَنزَلْنَا بِهِ الْمَاءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ كَذَٰلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَىٰ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (القرآن الكريم، الأعراف: 57) وذلك في تشبيهها إخراج الثمار من أرض قاحلة بإخراج الأموات من عظامهم الرميمة.

وتكثر استعارة القرآن الكريم للآيات والصور النّباتيّة للتدليل على كون الله تعالى هو الخالق، والقادر على الخلق مجدّدًا وبعث الرميم؛ حيث تسهم هذه الإستعارة في تقريب الصورة وتحفيز المخيّلة حيال ما ستكون عليه عند البعث.

ولمّا كان القرآن الكريم كتابًا تربويًّا بامتياز، يمكن إدراج جميع آيات الغطاء النّباتيّ تحت عنوان التربية الهادفة إلى الأخذ بيد الإنسان إلى أعلى عليّين، من خلال إرشاده في تفاصيل الدنيا والآخرة كافّة. فقد حمل لفظ النّبات دلالة التربية في قصّة النبيّ زكريا والسيّدة مريم، في الآية: ﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا﴾ (القرآن الكريم، آل عمران: 37)، حيث استُخدم لفظ «نباتًا» مجازًا، ليدلّ على تربية الله عزّ وجلّ للسيّدة مريم، وتعهّدها برزقه حتّى صارت امرأةً بالغةً تامّة. وورود لفظ «نباتًا» متوسّطًا لفظي «فَتَقَبَّلَهَا" و"وَكَفَّلَهَا"، حيث تحمل المفردتان دلالة تربويّة، ويدلّ التقبّل على التربية الحسنة، والكفالة على التعهّد بالنفس (الطريحيّ، 2007، ج1، ص. 283؛ 295).

كذلك، استخدم الله في القرآن الكريم صورة نباتيّة للدّلالة على الإنسان الصالح، مشبّهًا إيّاه بالزرع الذي فيه النفع كلّه، كما في قوله: ﴿مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمْ الْكُفَّارَ﴾ (القرآن الكريم، الفتح: 29). فالله يصف النبيّ محمّد وأصحابه المهاجرين والأنصار الصالحين، بأنّهم زرع أخرج فرخه من قوّته وخصوبته، ولكنّ هذا الزرع يزداد قوّة، إذ أنّ هذه الأفراخ لا تضعف العود بل تشدّه، فيخرج العود مستقيمًا سويًّا

لا معوجًّا ولا منحنيًا.

كذلك، استخدم القرآن الكريم مفردات ذات صلة بالغطاء النّباتيّ ليوضّح للإنسان جزاءه في الآخرة: سواءً أسعادة وسرور في الجنّة، أو شقاء وندم في النار. مثلًا، تبيّن الآية للإنسان جزاء من يكفر بنعم الله ويغترّ بحرثه: ﴿مَثَلُ مَا يُنْفِقُونَ فِي هَذِهِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَثَلِ رِيحٍ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتْ حَرْثَ قَوْمٍ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ فَأَهْلَكَتْهُ وَمَا ظَلَمَهُمُ اللَّهُ وَلَكِنْ أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (القرآن الكريم، آل عمران: 117-116). لهذا الغرض، يستعير القرآن الكريم صورة حقلٍ قد تهيّأ للإخصاب، فإذا بعاصفة باردة ثلجيّة محرقة تهبّ، لتحرق هذا الحرث وتدمّره وتخربه؛ مشبّهًا به إنفاق الكافرين في الحياة الدنيا، وحرثهم الذي لن يؤتي ثمارًا في الآخرة نتيجة كفرهم.

وتأكيدًا على تشبيه الدنيا بالحرث الذي تتبيّن ثماره في الآخرة، يقول الله تعالى: ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الآخِرَةِ نَزِدْ لَهُ فِي حَرْثِهِ وَمَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الدُّنْيَا نُؤتِهِ مِنْهَا وَمَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ نَصِيبٍ﴾ (القرآن الكريم، الشورى: 20). أي أنّ الله يضاعف ثواب العامل للآخرة، في حين يحصل العامل للدنيا على القليل فيها ولا شيء في الآخرة.

المبحث الثالث: الرابط الوظيفيّ للنباتات في القصص القرآنيّة

عند الاطّلاع على القصص القرآنيّة للنبيّ يونس والسيّدة مريم والنبيّ يوسف، يتبيّن لنا أنّ في كلّ منها دورًا رئيسًا لنوع من النّباتات، تحديدًا: اليقطين، والرُطب، والقمح على التوالي.

وإن كانت الآيات في قصّة النبيّ يونس لم تصرّح عن دواعي إنبات الله شجرة يقطين بالتحديد له، بعد أن لفظه الحوت من بطنه، لكن يمكننا استنتاجها من خلال التمعّن في الحالة الصحّيّة والنفسيّة التي كابدها النبيّ يونس قبل التقام الحوت له، وخلال تواجده في بطنه، وبعد لفظه له بالعراء.

فالنبيّ يونس، جسديًّا، كان ضعيف البدن، كهيئة الفرخ ليس عليه ريش؛ وكان نفسيًّا في حالة كرب وغمّ شديدين، نظرًا لتراكم عوامل عدّة منها: حدّة طبعه، وضيق صدره بقومه، وقلّة صبره على عدم إيمانهم بدعوته إيّاهم إلى الله الواحد، ووقوع السهم عليه للخروج من السفينة، وقفزه داخل فم الحوت، وبقاؤه في الظلمة ثلاثة أيّام، وشعوره بالخوف والوحشة. ثمّ عندما أرسله الله مجدّدًا إلى قومه، نستنتج من هذا كلّه أنّه أصبح في حالة جسديّة ونفسيّة تسمح له بالقيام بأعباء الدعوة، ممّا يدلّنا على كمون علاجه وشفائه في اليقطين. فاليقطين، غذائيًّا، هو مصدر للفيتامينات المضادّة للأكسدة، مثل: A، B، E؛ وللمعادن والأملاح، مثل: الكالسيوم، والحديد، والمغنيزيوم، الخ (USDA, 2019). ولعصارة ثمرة اليقطين دور في: إعادة صبغيّات الجلد، وتنمية أنسجته، وتقوية الجسم، وحماية الجهاز التنفّسيّ من الالتهابات، والحدّ من نوبات الربو (صدّيق، 2015).

وبالنظر إلى حالة النبيّ يونس، وإلى مكوّنات اليقطين وخواصّه الغذائيّة والشفائيّة، يتّضح لنا سبب اختيار الله اليقطين كطعام للنبيّ يونس، الذي كان يعاني السقم والهزال والضعف الشديد. بالتالي، كان بحاجة إلى طعام مقوٍّ لجسمه، خفيف الهضم على معدته، مجلٍ لبصره بعد بقائه في ظلمة بشكل متتال لثلاثة أيّام، ومعدّل لمزاجه، ومُذهبٍ لكربه وهمّه.

وعند تتبّع قصّة السيّدة مريم، يتبيّن لنا أنّها كانت بمفردها عند ولادتها للنبيّ عيسى، في مكان مقفر، لا كلأ ولا ماء فيه، وأنّها التجأت إلى نخلة اتّكأت عليها واستظلّت بها. كانت تعاني آلام الوحدة

والوحشة، واكتمال حملها في سويعات، والسير لمسافة قبل وصولها إليها، ومن ثمّ المخاض والطلق. حينئذٍ، أمرها الله بهزّ جذع النخلة الضخم، ليتساقط عليها الرطب الذي فيه شفاؤها من كلّ ما تقدّم.

ويمكن إجمال خواصّ الرطب في الفوائد الآتية (قدامة، 1995، ص. 116-115): يقوّي العضلات والأعصاب، ويزيد في وزن الأطفال، ويحفظ رطوبة العين وبريقها، ويمنع جحوظ كرتها، ويكافح الغشاوة، ويقوّي الرؤية، ويقوّي أعصاب السمع، ويحارب القلق العصبيّ، وينشّط الغدة الدرقيّة، ويليّن الأوعية الدمويّة، ويرطّب الأمعاء ويحفظها من الضعف والالتهاب، ويدرّ البول، وينظّف الكبد، ويغسل الكلى، وغير ذلك الكثير من الفوائد.

أمّا فيما يتعلّق بخصوصيّة تنزيل الله تعالى الرطب للسيّدة مريم عند مخاضها وولادتها، فلأنّه يحتوي على مادّة مقبضة للرحم تشبه الهرمون الببتيدي أو الاكسيتوسين (Oxytocin)، ممّا يساعد على خروج الجنين وتقليل النزف بعد الولادة (Tyzio and others, 2006, p. 1788-1792).

وفي قصّة النبيّ يوسف، يُعدّ القمح، غذائيًّا، مصدرًا للفيتامينات، مثل: B6، C، E؛ وللمعادن والأملاح، مثل: الفسفور، والحديد، والمغنيزيوم، والصوديوم، الخ (USDA, 2019). ونظرًا لاحتوائه على أكثر العناصر الفعّالة الضروريّة للغذاء، أطلق عليه لقب «البيضة النّباتيّة». إذ كلّ جزء من أجزاء حبّة القمح فيه فوائد ثمينة طبّيًّا وغذائيًّا، لا سيّما: تزويد الجسم بالطاقة، تحسين عمليّة الأيض، الوقاية من حصى المرارة، تحسين الدورة الدمويّة، الوقاية من مرض السكّري النوع الثاني، تنظيف الكبد من السموم، الخ (قدامة، 1995، ص. 550-548).

ويعدّ مفهوم تخزين الحبوب في السنابل، حسب ما أفتى النبيّ يوسف، تفسيرًا لمنام البقرات السبع السمان والعجاف، نظامًا أساسيًّا في عمليّة تدبير الإنتاج، بهدف الحفاظ على محصول القمح، في ظروف بيئيّة قاسية، من غير أن ينال منها الزمن (بلعابد، 2019). بذلك، يكون النبيّ يوسف ضمن تأمين الغذاء للناس جميعًا، حيث أرشدهم إلى كيفيّة التصرّف خلال سنوات الخصوبة، كي ينتفعوا خلال سنوات القحط والجفاف، التي لا تنبت الأرض فيها شيئًا. وطلب منهم عدم الإسراف في أكل الغلال والزروع التي جنوها خلال السنوات الخصبة السبعة، وادّخارها في سنابلها، كي لا تتسوّس. وبذلك، وضع النبيّ يوسف خطّة أمن غذائيّ، مرتكزة على أهمّ وأنفع المحاصيل للإنسان.

القسم الثالث: الإعجاز القرآنيّ في مقاربة الغطاء النّباتيّ

يتمحور هدف الإعجاز القرآنيّ النّباتيّ حول ثلاثة أهداف هي: الشهادة لله بطلاقة القدرة على إبداع الخلق، ومن ثمّ الشهادة له بالألوهيّة والربوبيّة والوحدانيّة؛ والشهادة لله بأنّه، كما أبدع هذا الكون من العدم، قادر على إفنائه إلى العدم، وعلى إعادة خلقه من جديد من جهة أخرى؛ وفهم أهل كلّ عصر معنى من معاني الإشارات الكونيّة الواردة فيه بما يتناسب ومع ما يتوفّر لهم من علم بالكون ومكوّناته، بالتالي بقاء القرآن الكريم مهيمنًا على المعرفة الإنسانيّة مهما اتّسعت دوائرها (النجّار، 2005، ص. 17-16).

المبحث الأوّل: مفهوم الإعجاز القرآنيّ وصلته بالغطاء النّباتيّ

لغةً، الإعجاز: أن يأتي الإنسان بشيء يعجز خصمه ويقصر دونه؛ ويُقال: أعجزني فلان، إذا عجزت عن طلبه وإدراكه (بن زكريّا، 1979، ج4، ص. 232). أمّا اصطلاحًا، فالمعجزة هي «العمل

الخارق للعادة، الذي يعجز عن الإتيان به، حتّى النوابغ والعباقرة» (السبحانيّ، 2010، ج1، ص. 89). وكلّما تقدّم الزمان، كلّما تكشّف المزيد من وجوه القرآن الكريم الإعجازيّة، سنسلّط الضوء هنا على ثلاثة وجوه ذات صلة مباشرة بالغطاء النّباتيّ، وهي: البلاغيّ، والغيبيّ، والعلميّ.

اقتضت الحكمة الإلهيّة أن يخصّ كلّ نبيّ بمعجزة من سنخيّة الصنعة الشائعة والتي يكثر علماؤها في عصره، وذلك لتحقيق التصديق وإقامة الحجّة. وشاع، في زمن النبيّ محمّد، الأدب والبلاغة، وأقيمت الأسواق للمباراة في الشعر والخطابة، حتّى أنّ المرء كان يُقدّر على ما يحسنه من الكلام (القيروانيّ، 2012، ص. 53)؛ لذا خصّه الله بالقرآن الكريم، معجزة البيان والبلاغة، وكانت النتيجة أن علم كلّ مستمع إليه أنّه خارج ببلاغته عن القدرة البشريّة وأنّه كلام الله.

ويُقصد بالبلاغة مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته (الموسويّ، 2018). ويتجلّى الإعجاز البلاغيّ في القرآن الكريم، أوّلًا، في كون كلّ لفظ وافيًا بكلّ معنى في موضعه، من دون زيادة أو شذوذ؛ وثانيًا، في كون خِطابه مراعيًا لما تطيقه وتقدر عليه عقول أصناف الناس وأفهامهم؛ وثالثًا، في كونه موازنًا بين العقل والعاطفة، دون طغيان لقوّة على الأخرى (العتبانيّ، 2010). وقد بيّنّا أعلاه، في دلالات مفردات الغطاء النّباتيّ، الإعجاز البلاغيّ القرآنيّ فيه، لناحية غنى مفرداته الوافية بحقّ المعاني في مواضعها والمتناسبة مع أصناف الناس، وتنوّع دلالاتها وفق السياق، وتوازنها في الإقناع العقليّ والوجدانيّ معًا.

ويتعلّق الإعجاز الغيبيّ، في مجال الغطاء النّباتيّ، بالحاضر، لكنّ سبر أغواره والتعرّف عليه ما يزال يتمّ في المستقبل. فما كشفه القرآن الكريم عن حياة النّباتات ونموّاتها وكلّ التفاصيل المتعلّقة فيها هو ممّا وقع في زمن نزول القرآن وفي عصر النبيّ محمّد وفي كلّ عصر، لكن ممّا لم يكن لهم علم به، كون البحث العلميّ لم يكن متقدّمًا بما يكفي لإجراء الاختبارات والقيام بالاكتشافات.

فالإعجاز العلميّ القرآنيّ سبق وأشار إلى عدد من حقائق الكون وظواهره، التي لم يتمكّن العلم المكتسب من الوصول إلى فهم شيء منها، إلّا بعد قرون من تنزّل القرآن الكريم (النجّار، 2005، ص. 69). بالإضافة إلى ذلك، فإنّ حثّ القرآن للإنسان على التفكير والبحث هو إعجاز علميّ مستمرّ، وهذا ما أوصل العقل البشريّ إلى ما وصل إليه من نظريات وقوانين. بذلك، إنّ كلّ ما يثبت مِن مسائل العلم إنّما يحقّق المنهج العلميّ والتفكير السليم اللذين حثَّ عليهما القرآن الكريم. وسنورد في المبحثين الآتيين أمثلة عن الإعجاز العلميّ القرآنيّ المرتبط بالغطاء النّباتيّ.

المبحث الثاني: عمليّة الإنبات والعوامل المؤثّرة فيها وفق النصّ القرآنيّ

1) مراحل نموّ النّبات

تمرّ حياة النّباتات بمراحل محدّدة، هي: الإنبات، الحداثة، البلوغ، الإزهار، والإنماء. وتحتوي كلّ بذرة على كمّيّة صغيرة من العناصر الغذائيّة، هي كلّ ما تحتاجه للإنبات والبدء في نموّ أوّل زوج من الأوراق. وبالحصول على دفعة من العناصر الغذائيّة المتوازنة وسريعة الامتصاص، يتعزّز نموّها السريع من شتلة إلى نبتة سليمة. فالنيتروجين، المكوّن الرئيسيّ لليخضور المعروف علميًّا بالكلوروفيل، يعتبر مغذّيًا هامًّا لنموّ السيقان والأوراق. ومع بداية الدورة التناسليّة للنبات، حيث يتمّ الانتقال من نموّ الأوراق إلى تكوين البراعم، تحتاج النّباتات بشكل عال إلى الفوسفور. كما يلعب البوتاسيوم دورًا أساسيًّا

في إنتاج ونقل السكريّات والنشويّات، التي تستخدمها النّباتات لتطوير الزهور والفواكه السليمة. وعند دنوّ الأزهار والفواكه من النضج الكامل، فإنّها تحتاج الماء، بدون مغذّيات، لمدّة أسبوع أو أسبوعين، في ما يُعرف باسم عمليّة التورّد، كي تتمكّن من استخدام جميع العناصر الغذائيّة التي سبق أن امتصّتها (Safer Brand, no year, p. 1).

ويتحدّث القرآن الكريم عن عمليّة نموّ النّبات ومراحلها، في قوله الله تعالى: ﴿وَهُوَ الذي أَنزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انظُرُواْ إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ﴾ (القرآن الكريم، الأنعام: 99).

2) الرياح والمطر والتلقيح

يتحدّث القرآن الكريم عن عاملَي الرياح والماء والعلاقة بينهما في الآية: ﴿وَأَرْسَلْنَا الرِّيَاحَ لَوَاقِحَ فَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ وَمَا أَنْتُمْ لَهُ بِخَازِنِينَ﴾ (القرآن الكريم، الحجر: 22). يُقال: لقح النخل لقحًا، أي وضع اللَقاح، وهو طلع الذكور من النخل، على الإناث لتحمل بالتمر (الفيروز آبادي، 2008، ص. 1481). ويدلّ ورود لفظة ﴿لَوَاقِحَ﴾ في سياق الآية كحال على الدورَين المنوطين بها: تلقيح الشجر ليعطي ثمرًا، وتلقيح السحاب ليعطي ماءً (الطبطبائيّ، د. ت، ص. 146–145). فعلميًّا، يتمّ تلقيح النّباتات بعدّة طرق: نقل الإنسان لحبوب اللقاح من زهرة إلى أخرى، الاعتماد على الحيوانات أو الرياح دون أيّ مساعدة من البشر، التلقيح الذاتيّ (في النّبات الذي تشتمل زهرتُه على عضوَي التذكير والتأنيث معًا)، التلقيح الخلطيّ – الريحيّ (في النّبات الذي يكون عضو التذكير فيه مُنفَصِلًا عن عضو التأنيث) (الحاج أحمد، 2003، ص. 253).

كما تؤكّد الآية ﴿وَمَا أَنْتُمْ لَهُ بِخَازِنِينَ﴾ أنّ كلّ المياه الموجودة المدّخرة في الأرض تنتهي بأصلها إلى الأمطار، وليس العكس. فالرياح تقوم بترطيب الهواء بالدرجة اللازمة لتسمح لبخار الماء الموجود على السحاب بالتكثّف، وبالتنامي، وصولًا إلى حجم الكتلة الكافية لتساقطها مطرًا (الطبطبائيّ، د. ت، ص. 146–145).

3) التراب

توضّح الآيتان 5 من سورة الحج و39 من سورة فصّلت الآثار الثلاثة لنزول الماء على تراب الأرض، سواءً كانت هامدة أو خاشعة، هي: الاهتزاز ﴿اهْتَزَّتْ﴾ (تحرّكت وأنبتت)، ثمّ الربو ﴿رَبَتْ﴾ (ارتفعت عن الأرض)، والإنبات ﴿أَنْبَتَتْ﴾ (أخرجت النّبات).

علميًّا، يقلّ قطر حبيبة التراب عن 0.002 مليمتر، وتتألّف من طبقات متراصّة من صفائح السيليكا والألمنيوم. فعند نزول الماء على التربة، تظهر الشحنات الكهربائيّة على سطحها، وبالتالي تهتزّ هذه الحبيبات، ولا تسكن إلى أن تُعادل هذه الشحنات بأخرى مخالفة لها (فرغليّ، د. ت). وتُعرف هذه الحركة بـ "الحركة البراونيّة"[1]، نسبة إلى العالم روبرت براون[2]، الذي اكتشف هذه العمليّة التي تجري في حبيبات التراب.

(1) Brownian Motion

(2) Robert Brown

بناءً على ما تقدّم، إنّ اهتزاز الأرض هو اهتزاز للتربة ذاتها، ثمّ تربو وتنتعش مع هذا الاهتزاز. فالتربة تمتصّ الماء، وتخزّنه في جزئيّاتها، وبهذا التخزين تربو التربة وتزداد حجمًا، ثمّ ينبت النّبات، سواء أتمّت زراعته، أو نُقل بواسطة الرياح، أو من مخلّفات الحيوانات وغيرها. وقد سبق القرآن الكريم اكتشافات الأبحاث العلميّة بقرون في هذه المسائل، فكان، وما زال، وسيبقى، نُورًا لاَ تُطْفَأُ مَصَابِيحُهُ (نهج البلاغة، الخطبة 198).

4) الربوة أفضل التراب

من بين الأشكال الموجودة على سطح الأرض، ما هو دون الجبل وفوق التلّ، يتراوح ارتفاعها ما بين 300 و600 مترًا، هي الروابي. والربوة لغةً، عبارة عن "المكان المرتفع ارتفاعًا يسيرًا، معه في الأغلب كثافة تراب، وما كان كذلك فنباته أحسن" (القرطبيّ، 2006، ج4، ص. 335). وعلميًّا، تعدّ الربوة أفضل البيئات لنموّ الأشجار والبساتين، وذلك لعدّة أسباب هي: المناخ اللطيف، الماء الوفير، التعرّض للشمس في أوّل النهار وأوسطه وآخره، والجوّ الرطب، والرياح الناشطة. فهذه المواصفات تمكّن الربوة من القيام بعمليّة التمثيل الضوئيّ بشكل أكثر كفاءة، وبالتالي من انتاج ثمار أكثر عددًا وجودة ممّا تنتجه البساتين الأخرى (النجّار، 2007، ج1، ص. 124-121).

وحين يتحدّث القرآن الكريم عن مكانة الذين آمنوا وأنفقوا أموالهم في سبيل الله، فإنّه يضرب المثل فيهم بالجنّة، كما في الآية: ﴿وَمَثَلُ الذينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: 256). وهنا ضرب الله المثل في الأفضل من البشر بالأفضل من التراب، وهو عبارة عن بستان (جنّة) يقع في مرتفع من الأرض في ربوة كثيفة الأشجار وطيّبة الثمار. وحين يصيبها وابل من الماء، تؤتي أكلها ضعفين؛ أمّا إذا لم يصبها وابل، يبقى لها نصيب من الندى، ما يُبقي عطاءها نضرًا غضًّا لا ينضب. بذلك، يتّضح وجه الشبه بينها وبين من آمن وأنفق ماله في سبيل الله، فكما أنّ عطاء الربوة لا ينضب، كذلك فإنّ عمله لا يبور وثوابه لا ينقطع.

المبحث الثالث: خصائص النّبات في السياق القرآنيّ

مع نشوء البحث العلميّ، بدأت تتكشّف الكثير من المغيّبات العلميّة الإعجازيّة، التي سبق للقرآن الكريم أن أشار إليها، في شبه جزيرةٍ صحراويّة عطِشة، كان جلّ اهتمام إنسانها مطعم ومشرب نهاره ومبيت ليله. وتمّت إماطة اللثام عن العديد من الخصائص التي يتّصف بها الغطاء النّباتيّ.

1) اليخضور

تدلّ الآية 99 من سورة الأنعام على مادّة اليخضور، المصطلح عليها علميًّا بـ"الكلوروفيل". وتعود كلمة كلوروفيل إلى جذور يونانيّة، وهي مركّبة من مفردتين: "كلوروس" أي أخضر، و"فيلون" أي "ورقة" (البعلكيّ، 1987، ص. 174). ومثل الكلوروفيل في النّبات مثل الهيموجلوبين[1] في الإنسان، إذ يتشابهان في التركيب الكيميائيّ، ويختلفان فقط في وجود ذرّة الحديد في جُزَيء الهيموجلوبين مقابل وجود ذرّة المغنسيوم في جزيء الكلوروفيل. وعند تناول الكلوروفيل عن طريق تناول النّباتات، فإنّه

(1) خضاب الدم أو اليحمور: جزيئات البروتين الموجودة في خلايا الدم الحمراء، تقوم بحمل الأكسجين من الرئتين إلى أنسجة الجسم، ثمّ حمل ثاني أكسيد الكربون من الأنسجة إلى الرئتين.

يساعد على تعزيز صحّة الدورة الدمويّة، وتطهير الجسم، وزيادة عدد خلايا الدم الحمراء، وبالتالي زيادة الأكسجين في جميع أنحاء الجسم؛ بعبارة أخرى، يساعد الكلوروفيل النّباتيّ على بناء الهيموغلوبين البشريّ (Moseley, 2012, p. 1).

إذًا، تلاقت الاكتشافات العلميّة مع الآية القرآنيّة ﴿فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ﴾ في الدلالة على كون اليخضور هو المصنع الوحيد على وجه الأرض الذي يصنّع الطعام، فهو عبارة عن صبغة خضراء، تحوّل الطاقة الشمسيّة وثاني أكسيد الكربون والماء طعامًا للإنسان والحيوان، أو بالتعبير القرآنيّ، تخرجه من هذه المكوّنات الثلاثة (الحاج أحمد، 2003، ص. 259).

2) تخزين الحبوب

يتّضح لنا، في قصّة النبيّ يوسف وتفسيره لمنام عزيز مصر حول البقرات السمان والعجاف، أنّ عدد سنوات الحصاد الوافر سبعة، يليها سبع سنوات من القحط والشدّة، ثمّ سنة من الغوث والفرج، أي ما مجموعه خمس عشرة سنة. بناءً عليه، يمكن القول إنّ حفظ الحبوب في سنبلها وعدم حصادها يضمن صلاحيّتها لمدّة طويلة جدًّا، وقد أكّدت هذا الاستنتاج التجربةُ العلميّة التي قام بها بلعابد وفريقه، والتي توصّلت في نتائجها إلى أنّ حبوب القمح المتروكة في سنابلها لمدّة سنتين: لم يطرأ عليها أيّ تغيير، إذ باتت جافّة من الماء، الذي لو بقي فيها، لأدّى مع مرور الوقت إلى إصابتها بالعفن وتردّي قيمتها الغذائيّة (شحاتة، د. ت، ص. 587-585)؛ وطالت جذورها بنسبة 20%، وجذوعها بنسبة 32%، أكثر من جذور وجذوع غيرها؛ وبقيت كمّيّة البروتينات والسكريّات في السنابل التي أنبتتها بذورها كما هي.

وفقًا لمنظّمة الأغذية والزراعة للأمم المتّحدة (FAO, 2019, P. 26-29)، يتأثّر منتوج الحبوب بطريقة التخزين، وقد زوّد القرآن الكريم البشريّة، في الآيات 49-45 من سورة يوسف، بنظام شامل يجمع بين الزراعة وتقنيّات التخزين والحفاظ على المنتوج، لتحقيق ما يسمّى بتدبير الإنتاج.

3) زوجيّة النّبات

من الآيات الكونيّة الدالّة على الله، خلق جميع الموجودات في زوجيّة، كما تفيد الآية: ﴿وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (القرآن الكريم، الذاريات: 49)، حيث ورد لفظ "زوج" في القرآن الكريم ثلاثًا وثمانين مرّة. الزوجيّة من زوج، ويعني: البعل، وخلاف الفرد؛ وزوّجناهم: قرنّاهم؛ وأزواجهم: قرنائهم. فالله خلق هذا الوجود، نباتاته وحيواناته وبشره ولعلّ أفلاكه وجماداته، في زوجيّة واضحة، حتّى يبقى الله متفرّدًا بالوحدانيّة.

وفي عالم النّبات، جعل الله من كلّ الثمرات زوجين اثنين، حيث تعلّق الإخصاب والإثمار على وجود الزوجين الاثنين، وإلّا فلا إخصاب ولا ثمار. قبل البحث العلميّ، لم يدرِ الإنسان بإنطواء النّبات على زوجيّة الذكورة والأنوثة، ظانًّا أنّ ذلك مقتصرٌ على الإنسان والحيوان؛ ولكن اكتشف هذه الحقيقة، في أواسط القرن الثامن عشر الميلاديّ، عالم النّبات السويديّ الجنسيّة كارل لينيوس[1].

---

(1) Carl Linné

4) نبات مختلف بماء واحد

تدعو آيات القرآن الكريم إلى التفكير والنظر في الماء المنزل والنّبات الخارج من التربة على إثره، وكيفيّة تنوّعه واختلافه رغم كونه يُسقى بماء واحد. فمياه البحر المالحة تتبخّر متحوّلة سحبًا، والتي تقوم الرياح بحملها إلى جهات عدّة، ثمّ تتساقط مطرًا عذبًا، يجري في القنوات والأنهار، أو يتخزّن في الينابيع في جوف الأرض، لتنتفع به الكائنات الحيّة، إنسانًا وحيوانًا ونباتًا، شربًا وسقاية. والجدير بالملاحظة أنّ التبخّر لا يحدث إلّا للماء الخالص من دون ما يحويه من أملاح، لذلك ينزل المطر صافيًا خالصًا سائغًا للشاربين؛ وإلّا لكان ملحًا أجاجًا لا ينفع بشيء، بل يضرّ.

إنّ إخراج النّباتات والزروع المتباينة في صفاتها، المسقيّة بماء واحد، يدلّ على وجود شفرة وراثيّة في كلّ نوع منها، تمكّنها من اختيار ما يناسبها من عناصر ومركّبات التربة، المختلفة الأنواع بدورها: الحمراء، الصفراء، السوداء، المحجّرة، السهلة، السميكة، الرفيعة، الخ. ولولا هذه الشفرة الوراثيّة لكلّ نوع من أنواع النّبات، لما أنبتت الأرض على الإطلاق، ومن ثمّ، لولا إنزال الماء من السماء، لما نشطت تلك الشفرة الوراثيّة (النجّار، 2005، ص. 481).

الخاتمة

عالجت الدراسة الحالية دلالات ووظائف الغطاء النّباتيّ في القرآن الكريم من خلال: مفهوم القرآن الكريم والغطاء النّباتيّ وأهمّيّتهما، وتصنيفات الغطاء النّباتيّ ومفرداته ودلالاتها، والرابط الوظيفيّ للنباتات في القصص القرآنيّة، ومفهوم الإعجاز ووجوهه ومصاديقها في الغطاء النّباتيّ. وبناءً عليه، وأبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة هي:

1. تعتمد الكائنات الحيّة، بشكل مباشر أو غير مباشر، على النّباتات بشكل وثيق: غذاءً، وكسوةً، ومأوىً؛ الأمر الذي يؤكّد الأهمّيّة القصوى للغطاء النّباتيّ في الحياة كافّة.

2. يعتبر الغطاء النّباتيّ من أهمّ النظم البيئيّة لما يقوم به من تمثيلٍ ضوئيّ؛ ويطال دوره التنظيميّ جميع العمليّات الطبيعيّة الأرضيّة والجوّيّة، من: رطوبة، وانجراف، وتعرية، وهطول الأمطار، وتقليص الفوارق بين الليل والنهار، واستقرار درجة الحرارة، وحركة الرياح، الخ.

3. تنوّعت مدلولات مفردات الغطاء النّباتيّ في العديد من السور والكثير من الآيات، بحسب ورودها في السياق.

4. وظّف القرآن الكريم القسم الأكبر من النّباتات المذكورة فيه للدّلالة على العالم النّباتيّ نفسه، بينما وظّف قسمًا آخر منها للدّلالة على الخلق، وقسمًا ثالثًا للدّلالة على التربية، وقسمًا رابعًا للدّلالة على عالمَي الدنيا والآخرة.

5. تدلّ الروابط الوظيفيّة لكلّ من اليقطين والرطب والقمح بقصص كلّ من النبيّ يونس والسيّدة مريم والنبيّ يوسف على مكانة النّباتات الرئيسيّة في سلّم الكائنات الحيّة، إلى درجة أن أُعطيت نماذج منها دورًا محوريًّا في هذه القصص.

6. قبل أن يوجد الله النّبات، هيّأ أسبابه الخارجيّة، تربةً ورياحًا وماءً. وحين أوجده، جعل له جهازًا

داخليًّا قادرًا على الاستفادة من هذه العوامل الخارجيّة، جذورًا ويخضورًا وزوجيّة وتلقيحًا. وعند المقارنة بين الأجهزة الداخليّة للكائنات الحيّة، نباتًا وحيوانًا وإنسانًا، يتبيّن أنّها متشابهة جدًّا في غاياتها، كما هو حال الكلوروفيل الذي أُطلق عليه الدماء الخضراء، وعمليّة التمثيل الضوئيّ التي سُمّيّت بالتنفّس النّباتيّ، والجذور التي وُصِفَت بالعقل النّباتيّ.

7. يشكّل الغطاء النّباتيّ مثالًا حيًّا وغنيًّا على إعجاز القرآن الكريم، الذي لم ينتهِ البحث فيه منذ حوالي 1400 عامًا حتّى اليوم. فقد تبدّى إعجازه البلاغيّ في مفرداته الكثيرة والمتنوّعة، والغيبيّ والعلميّ في عمليّة الإنبات والعوامل المؤثّرة فيها وفي خصائص النّباتات التي أشار إليها القرآن الكريم، ثمّ أماط البحث العلميّ اللثام عنها. وكلّ هذه الوجوه الإعجازيّة تبرز كدليل على أنّ القرآن الكريم إلهيّ المصدر، لاحتوائه على معلومات غير متناقضة، بل صحيحة ودقيقة.

لائحة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم
2. نهج البلاغة
3. ابن رشيق القيروانيّ: العمدة في محاسن الشعر وآدابه، مكتبة المصطفى الإلكترونيّة، 2012.
4. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، (لا تاريخ)، (ج1).
5. إنتظار إبراهيم حسين الموسويّ: جغرافيّة الزراعة في القرآن الكريم، مجلّة القادسيّة للعلوم الإنسانيّة، 17 (2)، كلّيّة الآداب، جامعة القادسيّة، العراق، 2014.
6. أبو عبد الله محمّد بن أحمد بن أبي بكر القرطبيّ: الجامع لأحكام القرآن والمبيّن لما تضمّنه من السنّة وآي الفرقان، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركيّ، مؤسّسة الرسالة، بيروت، (ط1)، 2006.
7. أحمد بن فارس بن زكريا: مقاييس اللغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1979، (ج5).
8. أشرف عدنان حسن الموسويّ: تعريف البلاغة لغة واصطلاحًا، جامعة بابل، بغداد، 26-9-2018.
9. آمنة علي ناصر صديق: التضادّ الميكروبيّ والتأثير العلاجي لمستخلص نبات اليقطين ضدّ بعض الميكروبات المسبّبة للتسمّم الغذائيّ، الهيئة العامّة للإعجاز العلميّ في القرآن والسنّة، مكّة المكرّمة، 2015.
10. جعفر السبحانيّ: مفاهيم القرآن، مؤسّسة التاريخ العربيّ، بيروت، (ط1)، 2010، (ج4).
11. جمال الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزيّ: نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، مؤسّسة الرسالة، العراق، (ط3)، 1987.

12.زغلول النجّار: من آيات الإعجاز العلميّ – الأرض في القرآن الكريم، دار المعرفة، بيروت، (ط1)، 2005.

13.شحاتة صقر: الموسوعة الميسّرة في الإعجاز العلميّ في القرآن الكريم والسنّة الصحيحة المطهّرة، شركة كتاب للنشر والتوزيع الإلكترونيّ، (لا تاريخ).

14.طاهر العتبانيّ: إعجاز القرآن، الرياض، شبكة الألوكة الشرعيّة، 2010-5-2.

15.عبد الستّار المليجيّ: علم النّبات في القرآن الكريم، ضمن موسوعة «الإشارات العلميّة في القرآن الكريم»، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، 2005.

16.عبد الله يوسف الغنيم، وآخرون: قاموس القرآن الكريم – معجم النّبات، مؤسّسة الكويت للتقدّم العلميّ، الكويت، (ط2)، 2007.

17.عبد المجيد بلعابد: فذروه في سنبله.. إعجاز علميّ جديد، جامعة محمّد الأوّل، المغرب، 2019.

18.قطب عامر فرغليّ: اختلاط الماء بالأرض الهامدة، رابطة العالم الإسلاميّ، جدّة، (لا تاريخ).

19.محمود محمّد ربيع عمران أبو شخيدم: الإعجاز العلميّ في عالم النّبات في الآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة – دراسة موضوعيّة، جامعة الخليل، الخليل، 2016.

20.مجد الدين محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2008.

21.مجمع اللغة العربيّة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوليّة، القاهرة، (لا تاريخ).

22.مجد جرعتلي: أهمّيّة وفوائد الغطاء النّباتيّ الطبيعيّ للإنسان والبيئة وأساليب تنميته وحفظه، مكتب دراسات خضراء، دبي، 2011.

23.منير البعلبكيّ: المورد، دار العلم للملايين، بيروت، 1978.

24.يوسف الحاج أحمد: موسوعة الإعجاز العلميّ في القرآن الكريم والسنّة المطهّرة، مكتبة دار ابن حجر، دمشق، (ط2)، 2003.

25. Food and Agriculture Organization of the United Nations: World Food and Agriculture Statistical Pocketbook. Fao, Rome, 2019.

26. Roman Tyzio & others: Maternal Oxytocin Triggers a Transient Inhibitory Switch in GABA Signaling in the Fetal Brain during Delivery, 15-12-2006, Science, 314 (5806). P. 1788-1792.

27. Safer Brand: Learn the Six Plant Growth Stages, Safer Brand, USA, (no year).

28. USDA: Food Data Central – Pumpkin Raw, U.S. Department of Agriculture, USA, 2019.

الفانطاستيكي فعل مراوغ

قراءة في رواية الملعون المقدس لمحمد إقبال حرب

د. فتحية دبش/ تونس- فرنسا

تمهيد:

حين يصبح الواقع أغرب من الخيال تنفلت الرواية أو السّرديّة العربيّة على غرار مثيلاتها في المدونة العالميّة من عقال التّقليد نحو التّجديد والتّجدّد. فخرج السّرد في الكثير من النّصوص الإبداعيّة من دائرة المعقول إلى اللامعقول ومن الواقع إلى الخارق في محاولة منه لقراءة العالم من حوله قراءة تعي مسؤولية الأديب في إعادة تدوير العالم بعد أن انفلت من كل المعايير الطبيعية التي تحكمه. والدارس للرواية العربية والسرد بصفة عامة سواء كان في الرواية أو القصة القصيرة أو حتى القصة القصيرة جدا يجد هذا المنزع العجائبي الذي صار وسيلته لنقد الواقع ولتعرية قبحه المتعدد سيما والحال أن مقصات الرقابة بالمرصاد لكل مشروع تعرية من الداخل أو حتى من الخارج. وهكذا أصبحت الواقعيّة السّحريّة حيلة الأدب ليكون شهادة على تحوّلات الواقع وتحوّلات الذّات في مجتمعات قائمة على تخوم المتناقضات على كل الأصعدة. وفي هذا الإطار تتنزل هذه الورقة النّقديّة التي تلامس الملمح الفانطاستيكي في رواية الملعون المقدس لمحمد إقبال حرب.

الفانطاستيك:

تعدّدت الأعمال النّقديّة التي تعرّضت إلى الأدب الفانطاستيكي وللواقعيّة السّحريّة والعجائبيّ والغرائبيّ، فكانت تمزج بينها تارة وتفرّق بينها طورا على اعتبار أن الغريب والعجيب والسحري والفانطاستيك يختلف من ثقافة إلى أخرى، وإن الثّقافة «نتاج» متعلّق بالمكتسبات الحميميّة وبفلسفة خاصة في التّعامل مع الظّواهر والمعتقدات. غير أنّ هناك إجماعًا على تعريب الفانطاستيك بالعجائبيّ على الرّغم من شمولية المصطلح الأول وتقريبيتها في الثاني كما يقول الدّكتور حمداوي. بخاصة وأنّه تم تعريب كتاب «تودوروف» بتبني العجائبيّ كترجمة للفانطاستيكي. وهو المرجع الذي تستند إليه الدّراسات بصفة عامة وقد جاء فيه: «في عالم هو حقًّا عالمنا الذي نعرف(...) يحدث شيء لا يمكن تفسيره بقوانين ذات العالم الذي نعرفه. إنّ من يشهد على هذا الحدث لا يجد بدًا من تبني واحد من احتمالين ممكنين اثنين: إمّا أن يكون نتيجة اضطراب الحواس او الخيال، وفي هذه الحالة تبقى قوانين هذا العالم على حالها. أو أنّ الحدث قد وقع فعلًا وينتمي بشكل كامل إلى الواقع. غير أنّ هذا الواقع محكوم بقانون لا نعرفه(...) مع الاحتفاظ باحتمال أننا لا نتعرض إليه إلا نادرًا. الفاطاستيكي لا يشغل غير هذه الوهلة من الشّك. وحالما نختار واحدة من بين الإجابتين فإنّنا نغادر الفانطاستيك للدّخول في نوع مجاور هو الغريب أو الخارق. فالفانطاستيك هو التردّد الذي يشعر به الكائن الذي لا يعرف غير قوانين طبيعية أمام حدث يبدو في الظّاهر فوق طبيعي.»[1]

Todorov, Introduction à la littérature fantastique 1970 (1)

الفانطاستيك في الملعون المقدس:

يستهل محمد إقبال حرب روايته على معالم عالم حقيقيّ وواقعيّ تتحرّك فيه الشّخوص بين فضاء زمانيّ وآخر مكانيّ. فيقدّم للقارئ أطرًا عاديّة وحدثًا عاديًّا: حكاية ممرض تجاوز الخمسينات من العمر، مهاجر سابق، تفرّ منه زوجه، بدين، يغادر محل عمله لينشغل من جديد بضائقته الماليّة وبحثه عن حلول لهذه الأزمة التي يجرّ إلى داخلها معه ابنته دوران الطّالبة بجامعة بيروت. هذه الضّائقة التي تستدعي أحداثًا سابقة من ضياع ثروته على يد صديق قديم له، سوف يرسل إليه رسالة تحمل له وعدًا بإنقاذه من أزمته. عالم حقيقيّ متكرّر لا غرابة فيه بكل تفاصيل اليومي في مجتمعات تعاني أزماتها المادية والأخلاقية كما لو أنها قدر لا مفر منه.

يتوخى في تقديم شخصية البطل ومن خلالها الأطر الزّمانيّة والمكانيّة سبيل تقنية الزّووم الفوتوغرافي وكذلك تقنية الرّسم الكاريكاتوري، فيقع التّركيز على تلك الجزئيات الماديّة والمعنويّة، بحيث ينزاح به من شخصية واقعيّة نموذجيّة إلى شخصيّة لا نموذجيّة قابلة للتّحوّل إلى شخصيّة سحريّة. يقول: «مع أن بطن عرقول يتقدّمه دون خجل فهو كرش الوجاهة كما يحلو له أن يسميه.»[1] بل يتعدّى شخصية عرقول إلى العائلة بعامة حيث تقول عنها دوران:» ما هذه العائلة، أب مستهتر غامض وأم هاربة وأقارب تعساء»[2].

هذا الرّسم لعالم حقيقي يعدّ من ضرورات النّص الفانطاستيكي قبل التّحول إلى وضعية «مستغلقة» كما يقول فاكس «يحب القصّ العجائبي أن يقدّم لنا بشرًا مثلنا. فيما يقطنون العالم الذي نوجد فيه إذ بهم فجأة يوضعون في حضرة المستغلق على التّفسير.»[3]

يمهد الرّوائي للتّحوّلات في الحدث باستخدام قاموس التّرقب والتّوجس والتّساؤل وغير المنتظر من الأحداث، ويجري التّحول بوصول رسالة «مهمة جدا»[4] هذه الرّسالة التي وإن كان عرقول شخصية تؤمن بقوة الحجاب الخارقة فيحرص على تلاوة ما علق بذاكرته في ممارسة طقوسيّة إلا أنّها تحدث لديه حالة من الإرباك ينسف يقينه وسيشتد مع اكتشافه فحواها. لم يغادر بنا الكاتب بعد عالم الحقيقة ولكنّه ينزاح بالقارئ عنها رويدا رويدا، فتتضّح للقارئ شخصية عرقول السّيئة التي تخلت عن أخلاقها منذ زمن بعيد، بل وغرقت في الموبقات إلى درجة أن ابنته لا تراه بغير عين السّخط «سكير لا يشبع، زوج لا ينفع...»[5]. هكذا يهيئ محمد إقبال حرب قارئه إلى السّخط على عرقول واعتبار أنّ ما سيأتي لعنة يستحقها. يبدأ إذا بتهيئة ما سيكون من أمر بطل الرّواية ستشرحه الرّسالة القادمة من صديق عرقول القديم في الصفحة السّادسة والسّابعة.

تحدث لعرقول حالة صدمة ولكن هذه الحالة لا تغادر بعد عالم الحقيقة إلى الخيال. فهي أشياء تحدث. ولكن التّوتر سوف يشتد بوصول عرقول إلى الوجهة المحددة. هنا تبدأ رحلة الإرباك والتّوتر. فالمكان معزول ولا يشي بثراء فاحش ولا بأهمية تجعله مكانًا مراقبًا كما جاء في الرسالة. يلج البطل

---

(1) عرقول ص3

(2) عرقول ص5

(3) مدخل الى الادب العجائبي. تودوروف. تعريب الصديق بو علام، دار الكلام، المغرب، ط1، 1993

(4) عرقول ص6

(5) نفس المصدر ص5

إلى الدّاخل وتبدأ سلسلة التّحوّلات المربكة التي تستعصي على التّفسير الواقعيّ والمنطقيّ والعقلانيّ والمعقول التي سوف تخرج البطل من حالة اليقين إلى حالة الشّك والإرباك ومعه القارئ، وهذه اللحظة بالذات التي فيها يعتمل الشّك والتردّد في نفسية البطل كما القارئ هي التي تخرج النّص من الفانطاستيك « إلى نوع مجاور هو العجيب والخارق» كما جاء في كلام تودوروف.

الخارق في الملعون المقدس:

يدخل عرقول ومعه دوران والقارئ عالما آخر، عالم مواز تتحكّم به شخوص خارقة فالصّديق يتحوّل إلى كائن صوتي لا يُرى ودوران تتحول في المكان لتصبح في إطار عجيب وغريب محاطة بكائنات عجيبة وغريبة هي الأخرى. لا يخرج عرقول من سؤال حتى يحاصره سؤال آخر في عملية ركحية تمسرح السّرد فيتلاعب الرّوائي بالأضواء وبالمكان وبالأصوات ويتحوّل قلق الشّخصية إلى القارئ فيعيش الأحداث مع الشّخوص فيكتشفها ويكتشف ماضيها في عملية استرجاع تشبه إلى حد عملية الحساب بعد الموت، عبر تقنية السّؤال والجواب « تابع سيرتك»[1].

لكن القارئ ورغم قاموس الإدانة الذي استخدمه الكاتب إلا أنّه يظلّ قيد الملاحظة ولا يصل إلى حد الإدانة لعرقول مثلا ولا التّعاطف مع دوران. بل لعل مكر الرّواية هو أن يخلق النّص حالة إرباك شعوريّ يتورّط فيها القارئ باكتشاف أنّه قد يتعاطف مع الجلاد وقد يدين الضّحية وهو بحدّ ذاته حالة تغريب للقارئ عن مشاعره المعقولة إلى أخرى على النّقيض تماما.

تتحوّل الأشياء إلى أضدادها وتقود فيه الأفعال إلى حدود الجنون من فرط خروجها عن التّفسير المعقول وابتعادها عن الحقيقة وولوجها مصاف الوهم أو الخيال حيث يصبح عرقول كائنًا غريبًا ويستوحش في حين تتأنسن الكائنات الأخرى: «حشرات طائرة وأخرى زاحفة تحوم حول الكيان الغريب الذي هبط فجأة على أرض جافة من بادية الشام. المخلوقات تسأل بعضها البعض عن كينونة هذا المخلوق الذي يشبه البشر، تنفذ منه روائح أرقت المخلوقات فيما يصدر أصواتا لا يعرف مصدرها، تارة من أعلى وتارة من أسفل وأحيانا من جوفه. إنه ثلاثي الأبعاد قالت ذبابة لقومها، فردّ ضبّ متوتر لا بل كائن فضائي أرسله الله عقابا لمخلوقات البادية بسبب جفاء طبعهم، ضحكت عقرب مجاورة وقالت: أخاف التسمم لئن لدغته.»[2]

ويختمها بهذا الترافد الصّريح بين قصة دوران التي يحمل الطّفل نفس جيناتها وهي عذراء وبين القصص الدّيني. فقصة مريم العذراء وقصة دوران تترافدان من حيث أنّ النبوءة تتحقّق بميلاد طفل دون أن تكون إحداهما قد حبلت به ودون أن يكون قد مسها إنسي. وستجد دوران في داني رفيق المعجزة تبشيرًا بغد أفضل. وهنا يجدر الذّكر بأن التّرافد التصوصي أو التناص بعبارة أخرى مكوّن من مكوّنات التّقنيات في الأدب الفانطاستيكي، إذ هو لا يعمل فقط على استدعاء ارتباك القارئ بل أيضا على استدعاء ثقافته المتعلقة بكل غريب وعجيب، والقصص الدّينيّ يعدّ من أقدم النّصوص التي يحضر فيها الفانطاستيك بقوّة حين التّعامل معها تعاملًا أدبيًّا صرفًا بل لعله ما يمنحها صفة القداسة بحكم خروجها عن منطق البشر إلى منطق الإله والأديان. ولذلك يستخدم الكاتب منذ العنوان مصطلحات تنتمي إلى القاموس الدّيني حيث اللّعنة تقابل القداسة. فالأولى تلتصق بالبشر وبإبليس بينما الثّانية

(1) عرقول ص11

(2) عرقول، محمد إقبال حرب، ص71

ترتفع بالبشر إلى مصاف الأنبياء والملائكة. وحيث يجمع العنوان بين الصّفتين [المدنس] و[المقدس] ينتقل بالقارئ مباشرة من الواقع إلى الخيال. هذا القاموس الدّيني قائم في شكله البسيط على الذّنب المسبّب للعنة وعلى التّوبة المفضيّة إلى القداسة. هكذا يتأرجح عالم الرّواية بين عالم سفلي تكثر فيه المعاصي واللّعنات إلى عالم فوقي علوي يكافأ فيه المذنب عند التّوبة الخالصة بل أكثر من ثواب التّوبة يتخطى الأمر نحو حدود القداسة. هكذا يخرج الرّوائي من عالم البشر الخالص ومن عالم الانبياء الخالص إلى عالم سحريّ يجمع بين الماهيتين ويتجاوزهما في آن.

الفانطاستيكي لنقد الواقع:

في الرواية يطرح الكاتب جملة من المواقف من الواقع السّياسيّ والاجتماعيّ والتّردي الذي عليه المجتمعات العربيّة شعوبًا وحكامًا. وليس ذلك بالغريب حين نعلم أنّ الكتّاب غالبًا ما استخدموا الفانطاستيكي لتقديم قراءات لواقع أضحى أشد عجائبية من الخيال.

ولعل القضية الأولى التي يطرحها هذا النّوع من الكتابة هي مسألة الحريّة في العملية الإبداعيّة ومدى تغول الحكام العرب وتضييقهم غلى شعوبهم سواء من خلال التّضييق على حرية التّعبير أو التّضييق على حريّات أخرى أهمها حريّة الحياة وإمكانيّة نقد الواقع بخاصة في مجتمعات الحاكم الواحد والصّوت الواحد والسّياسة الواحدة. وعلى الرّغم من استدعاء الأدب الفانطاستيكي إجراء، إلا أنّ الكاتب بوعي أو بغير وعي، لم ينئن أحيانًا عن التصريح بذلك. يقول:» هذا السّجان تفوق على كل حكّام العرب إذ لم يترك دليلًا واحدًا إلا الذي أراد.»[1]. ومن خلال هذا النقد الذي يوجّهه الكاتب للواقع في شموليته يطرح النّص الرّوائي الملعون المقدس جدليّة الصراع بين الخير والشر أو بين النّفس الأمّارة بالسّوء والبصيرة السّجينة (ص95) الأمّارة بالجمال والخير. تلك الجدليّة التي تعالجها العلوم الإنسانيّة وتتبلور بخاصة في الكتب الدينيّة بل تؤسّس لها وتتّخذها موضوعة أساسيّة وجوهريّة لها. ذلك أنّ ما يميز الإنسان عن الحيوان حسب الرّواية هو البصيرة « التي ترى خلف جدران المادة»[2] والعقل « الذي يميز بين الخير والشر.»[3]

فمجتمع رواية الملعون المقدس سقط في كل الموبقات من سرقة وتحيل وزنا وخيانة فكان عرقول خير نموذج لهذا التفكّك في المنظومة الأخلاقيّة بحيث لم يتوان لوهلة أن يهم باغتصاب الفتاة التي يقدمها له الصوت/ الصديق السجان مقابل حريته الموهومة من دون أن يفكر بإمكانية ألا تكون الضّحية أخرى غير دوران التي كان يغتصبها منذ صغرها رغم كونها ربيبته التي اتّضح في نهاية الرواية أنّها ابنته. فعلاقة عرقول بدوران وممارسته زنا المحارم ليست إلا صورة واستعارة لزنا المحارم القائم بين الحاكم والشعب وبين السّاسة والوطن.

لا يقف محمد إقبال حرب عند حدود السّياسي والأخلاقيّ بل تجاوزها إلى نقد المنظومة الاجتماعيّة وبخاصة وضعية النّساء من خلال شخصية دوران التي عانت الاغتصاب صغيرة، وشخصية العمة التي قضت بكل ما في جسدها من عطوب، وأمّ دوران التي اختارت صوت التّمرد والثّورة فهربت من عالم عرقول. تحمل دوران كل أسئلة النّساء فتتساءل عن الأبوة والأمومة والأسرة وبخاصة عن هذه

---

(1) عرقول ص123

(2) عرقول ص 99

(3) عرقول ص 99

الأعراف التي تكون فيها المرأة دومًا متّهمة إذ تقول:» هل أمّي ناشز أم أصابها الطّغيان كمعظم نساء الشرق فقررت التمرد؟»[1]

خاتمة:

في الصفحة 118 يقول الكاتب في الملعون المقدس» الحقيقة دائمًا غريبة» هكذا يحملنا النّص على التّأمل في هذا القول الذي يلخّص مدى التّغريب الذي طال الإنسان في علاقته بواقعه وبذاته وبحدوده الزّمانيّة والمكانيّة بل حتى بأخلاقياته وهو تغريب طال حتى الأدب الذي لم يعد يستوعب غرابة الواقع إلا من خلال الفانطاستيك والغريب والخارق...

هذا الاختيار الفنيّ ليس من السّهولة بمكان بحيث يحتاج الواقع المعقد إلى أدب أكثر تعقيدًا. لذلك كان الأدب الفانطاستيكي أدبًا يحتاج إلى ثقافة متشعبة بالخوارق وبنفسيات الشخوص والقارئ وبالعملية الإبداعيّة في علائقها المتشعبة. لعلّ كل هذا يبرر صعوبة التّعاطي مع هذا النّوع كتابة وقراءة. فهو زاخر بالتّفاصيل والسّرد فيه شبكة من العلاقات والأزمنة المتداخلة حتى وإن كان خطيًّا وهو ما نجده في رواية الملعون المقدس نموذجًا.

(1) عرقول ص 127

الطّرائق النّوعيّة للتّعدّديّة الثّقافيّة بين الأنا والآخر

رانية وليد الخيري[1]

تتميّز الشّعوب منذ أن خلق الله تعالى الأرض ومن عليها بهويّة خاصّة وسمة تميّزها عمّن سواها، ولا يمكن لأيّ شعب أن يتجرّد من السّمات الّتي تُعتبر وسامًا للثّقافة الّتي ينتمي إليها، فلكلّ شعب ثقافته الّتي ينطق باسمها ويتّصف بصفاتها، فالثّقافة هي ذلك الوعاء الّذي يضمّ كلّ مايتعلّق بالعادات والتّقاليد واللّغة والدّيانة والأزياء وغيرها بل هي كلّ ما يخصّ مجتمع ما ويجسّد خصوصيّتة. ويُعدُّ تعريف الثّقافة على لسان تايلور[2] من أقدم التّعريفات للثّقافة حيث يرى أنّها» الكلّ المركّب، الّذي يشتمل على المعرفة، والعقائد، والفنّ، والأخلاق، والقانون، والعادات وغيرها من المقرّارات والعادات، الّتي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوًا في جماعة»[3] . وانطلاقًا من ذلك لا تبتعد مسألة الثّقافة العربيّة عن تلك النّظرة الموصوفة لمفهوم الثّقافة عامّة، فالثّقافة العربيّة هي ذلك الخليط المتجانس الّذي يعبّر عن هويّات تلك الشّعوب العربيّة الّتي تعيش ضمن نطاقها الجغرافيّ. مثلها كمثل ثقافات عديدة ممتدّة على مساحات شاسعة من البسيطة ضمّت على أديمها قبائل وشعوب متنوّعة كان لها فرص التّلاقي والتّفاعل على مرّ العصور فخرجت بتعدّديّة ثقافيّة سنحت لإقامة حضارات سمت وعلت وأخرى هوت واندثرت، ومنها من كان له فرصة البقاء ومنها من كان له مصير الفناء. وما هذه التّعدّديّة إلّا وجه ضروريّ من وجوه الحضارات التّبادليّة الّتي مدّت سواعدها للتّلاقح المعرفيّ والاقتصادي والاجتماعيّ وفي كلّ جوانب الحياة.

انطلاقًا من تلك المنظومة المفاهيميّة للمسألة الثّقافة التّعدّديّة يبرز دورنا الرّياديّ نحن كشباب جامعيّ حيال هذه المسألة، فنقوم مقام الجسور الّتي تمثّل الأنا الواعي وتتفاعل مع الآخر في الوقت عينه، والسّؤال الّذي يطرح نفسه؛ ماهي الطّرق النّوعيّة الواجبة علينا كشباب جامعيين وطلاب في القرن الواحد والعشرين لإقامة ثقافة حواريّة تواصليّة مع الآخر تحفظ تميّز هويّتنا وفي الوقتِ نفسه تنفتح على الآخر؟

«لم تكن الثّقافات القديمة سوى مظهر من مظاهر ثقافة أوسع بل قد كانت مجرّد امتداد خافت لحقل ثقافيّ واسع وعميق تمتدّ جذوره إلى السّومريين والمصريين القدماء والفينقيين واليمنيين القدماء والسّريانيين سكّان المغرب العربيّ الأمازيغ»[4].

المقولة السّابقة ترسم المشهد الجليّ أمام شباب اليوم لأنّ المشهديّة القديمة هي نسخة مكرّرة عن حضارة اليوم بكلّ إحداثيّاتها فالتّلاقح والتّفاعل والتّمازج سمة الشّعوب في كلّ مكان وزمان، وعليه ليعدّ كلّ فرد منّا الصّورة الواضحة للطّرائق النّوعيّة المميّزة لكيفيّة إحداث تواصل حضاريّ فاعل، ولا تتأتى تلك الطّرائقّ إلّا من خلال نماذج مثاليّة تتبنّاها تلك الشّعوب قولًا وفعلًا فتكون نبراسًا يضيء مسألة التّعديدّة بالكثير من الانفتاح والتّفاهم:

إنّ الثّقافات المتعدّدة النّاجحة تعيش وتنمو في ظلّ **تبنّي مبادئ الشّرعيّة الدّوليّة للحقوق الإنسان،** فالاحتكام إلى تلك المبادئ والرّجوع لقوانينها وشرعتها يُحقّق حياة سليمة ومثاليّة تبرز فيها العدالة الاجتماعيّة والحياة الديمقراطيّة والمساواة التّي تحترم الآخر شريكنا في الإنسانيّة وتعترف بحقوقه كما واجباتها، فتعيش تلك المبادئ والحقوق الإنسانيّة السّاميّة جنبًا إلى جنب في جوانب الأدب؛ والتّعليم؛ والعمل؛ والأخلاق؛

---

(1) طالبة في المعهد العالي للدّكتوراه/ في قسم اللّغة العربيّة وآدابها.

(2) تايلور: أستاذا للأنثروبولوجية بجامعة أكسفورد.

(3) نعمان، أحمد،» اللّغة والثّقافة في ظروف الغزو»، الفكر العربيّ: العدد 70، اكتوبر / ديسمبر ،1992.ص91. معتمدًا على Taylor E: Primitive Culture, Johnmyray, London 1973, P:3.

(4) الجابريّ، محمّد عابد،» المسّألة الثّقافيّة»، مركز دراسات الوحدة العربيّة، سلسلة الثّقافة القوميّة.

والفنّ؛ واللّغة...

كذلك العمل على تشكيل صورة كلّيّة لمفهوم التّعدّديّة من خلال **تحقيق منشاط ممنهجة ومنظّمة للتّبادل الثّقافيّ والحواريّ** من خلال إقامة ندوات مختلفة ومعارض متنوّعة ومجالس حواريّة تعرض الثّقافات والهوّيات الشّعبيّة ومميّزاتها، وتتيح ذلك المجال للنّقاش الحضاريّ المنفتح الّذي يصغي للآخر ويحترم كينونته مهما اختلفت العقائد والمفاهيم والأعراق والأجناس. وما إلى ذلك من تعزيز الصّورة التّشاركيّة للحواريّة الثّقافيّة من خلال التّبادل العلميّ وفرص التلاقح المعلوماتيّ بين الشّباب المتعلّم بما يخدم الإنسانيّة، وأيضًا إلقاء الضّوء على الدّور الفاعل الذي تقيمه الخدمة التّطوّعيّة بين الشّعوب فيؤدّي شبابها المتحمّس تلك الأدوار الخدماتيّة لمن يحتاجها بعين المحبّة الصّادقة فتتآلف تلك الشّعوب وتمثّل أرقى صور الانفتاح الحضاريّ.

إنّ العمل على **بناء تخطيط تربويّ يُعِدُّ جيلاً منفتحًا يفهم معنى التّعدّديّة**، فالتّربية والتّعليم منظمة تحتاج إلى تخطيط بنّاء يسعى لإحداث تغير إيجابيّ لدى الشّباب خاصّة والمجتمعات عامّة، وهي خطوة فاعلة لتحقيق فرص التّلاقح النّاجح بعيدًا عن لغة التّعصّب؛ والتهّجم؛ والتّشبّث بالرّأي؛ وصدّ الآخر... لأنّ ما تقوم به التّربية من تخطيط ممنهج ينتقل أثره عبر التّعلّم والتّعليم فيبني مجتمعًا راقيًا فاعلًا.

وأيضًا، لا يمكن إغفال **دور التّنمية الفكريّة وتعزيز طرق التّفكير النّاقد والإبداعي** الّذي تقوم به كلّ من المؤسّسات التّعليميّة ووسائل الإعلام ودور العبادة ومؤسّسات المجتمع المدنيّ في تعزيز فرص الإبداعات الحضاريّة والمشاركة من مواجهة الثّقافات المهيمنة التّي تستنزف قدرات الشّعوب النّامية وتضعف طاقاتها بغية تحقيق مآربها الخاصّة تحت مسمّى «العولمة»، من أجل ذلك يتمّ العمل على تطوير المنظومات الثّقافيّة والمعارف العلميّة الإبداعيّة الحضاريّة من خلال اتّساق مجتمعيّ تشارك فيه كلّ مكّوناتها.

ولا يمكن التّغافل عن **دور الفهم الصّحيح لمفهوم ثقافة العولمة** التّي تحتاج إلى تبنّي فلسفة واضحة حيال كلّ آثارها، ونحن في الواقع مطالبون بالإجابة من خلال تصرّفاتنا عن السّؤال الذي طرحه الدّكتوران «برهان غليون» و»سمير أمين» اللّذان عرضا ذلك في كتابهما بعنوان» ثقافة العولمة وعولمة الثّقافة»: هل نحن في اتّجاه تكوين ثقافة عالميّة واحدة تخضع للتّمايز في تداخلها بين ثقافة شعبيّة وثقافة طبقيّة سائدة نخبويّة، أم في اتّجاه صراع بين ثقافة نخبويّة مسيطرة، مرتبطة بصيرورة العولمة، وثقافات محتفظة بدنياميكيّتها، مستمرّة في مقاومة ثقافة العولمة؟»[1]. فالواقع أنّنا أمام مفهوم يتوجّب علينا أن نتعاطى معه بفاعليّة وايجابيّة حتّى نحفظ صورة ثقافتنا ولا نتجاوز حدود المقبل، فاحترام مفهوم العولمة بشكل صحيح يفتح الأفق واسعًا أمامنا كشباب منفتح ومتحفّظ معًا أيْ نحترم كينونتنا وهويّتنا الشّرقيّة العربيّة وفي الوقت عينه نقبل الآخر المنفتح المتسامح الواعي فنناقش ونتحاور معًا في قضايانا الكبرى ومستقبلنا المشترك بعقلانيّة ورويّة سامحين لفرص التّبادل المتنوّعة أن تقوم بين الشّعوب كافّة بعيدًا عن فلسفة الصّراعات والهيمنة والعدوانيّة والهامشيّة ليكون العيش المشترك سمة هذه العولمة الصّحيحة راسمين مشهد السّلام والأمان والعدالة والاستقلاليّة في كلّ بقاع العالم.

لا يبدو الأفق مُعتمًا أمامنا كشباب جامعيين، فالفرص النّوعيّة لتحقيق التّعدّدية الثّقافيّة هي سلّم نجاة من غرق مراكب سلبيّة مهيمنة تبث التّسلّط والانكسار بين الشّعوب فتفرض ذاتها وتحقّق مطامعها، ونحن إذ بنا نشيدُ بدورنا الفاعل كمتعلّمين ومنفتحين أن نؤدّي دورًا إنسانيًّا في العالم يكون شرفًا لنا في رسم مشهديّة جديدة لحضارة حواريّة فاعلة تحترم الثّقافات المتعدّدة وتتمايز بتنوّعها واختلافها مهما كان، جاعلين من أنفسنا دروعًا واقية لما فيه خير البشريّة. والسّؤال الجدّيّ الذي يجب أن نستعدّ له: إلى أيّ حدٍّ ستستمح قوى الاستكبار في العالم أن تعزّز فرص التّعدّديّة الثّقافيّة الحواريّة بعيدًا عن لغة العنف والاضطهاد؟

(1) د غليون، برهان/ د. أمين، سمير، ثقافة العولمة وعولمة الثّقافة، دار الفكر بدمشق، الطّبعة الأولى، 1999م

دور الكتابة التّاريخيّة في تكوين الهويّة التّراثيّة الوطنيّة

أنموذج: الكتابة عن الحرف في قرية بشتفين

د. ندى حسن فياض[1]

المقدمة:

تعيش كتابة التّاريخ في غربة عن قرّائها، وبنسبة اهتمام متدنية في ما بينهم، فهم عادة متلقّون للمادة التّاريخيّة، يقرأون فيها تاريخ الأبطال والزعماء والحكّام. سئم القرّاء من هذه المنهجية، فهم لا يجدون فيها ما يعنيهم أو يفيدهم، مما سمّر تلك الكتابات على رفوف المكتبات.

ظهرت منهجية جديدة في الكتابة التّاريخيّة، ألا وهي "التّاريخ الاجتماعيّ" المعتمد على منهجيّة علميّة قادرة على فهم الحركة المستمرة بين الماضي والحاضر، حين يجول في الاقتصاد والثّقافة والفنون والسّياسة والأعراف والتّقاليد والمفاهيم الضّابطة لإيقاع نبض الناس في حقبة تاريخية محددة (جابر، 2015، ص71). من أنماط هذا المنهج كتابة "التّاريخ المحلي" الذي يُعرّف بتاريخ المدن والأقاليم، المرتكز على دراسة المجتمع المحلي من جوانبه الاجتماعيّة والاقتصادية والثقافية والحرفية والتّراثيّة (كوثراني، 2001، ص59).

ما يعنيني في هذا المضمار هو الاستفادة من هذا النّمط من الكتابة التّاريخيّة في العمل على تكوين الهويّة التّراثيّة الوطنيّة اللّبنانيّة، من خلال بناء الذاكرة الجماعية المشتركة، عبر عملية مشاركة هذا الفرد في كتابة تاريخه المحلي، في مواضيع تعنيه، من خلال استنطاق ذاكرته، أو نبش وثائقه.

نظرًا لضيق المساحة المخصصة للبحث، اخترت مضمار الحرف في قرية محددة هي قرية بشتفين في قضاء الشّوف من محافظة جبل لبنان في الجمهورية اللّبنانيّة، مستندة على مصادر أربابها ممن امتهنها وحافظ عليها من الضّياع والنّسيان. من المؤكد أن هذه الحرف موجودة في قرى أخرى من قرى لبنان، وبذلك علّ هذا البحث يساهم في مجال المقارنة أو التطابق فيما بين معطيات أبحاث تتناولها، مما يساهم في بناء الذاكرة الجماعية الصّحيحة.

بناءً على ما تقدّم سأعرض في هذا البحث إشكاليّة وأقترح فرضيات أعمل على معالجتها:

الإشكاليّة:

إن إحدى المكوّنات التي تسمح ببناء الهويّة التّراثيّة الوطنيّة هي بناء الذاكرة الجماعية المشتركة؛ فهل الكتابة وفق المعايير الأكاديمية، لتاريخ المواطنين في الحي أو القرية استنادًا إلى ما يميّز حيّهم أو قريتهم يساهم في بناء الذّاكرة الجماعيّة؟ وفي بناء الهويّة التّراثيّة الوطنيّة؟

(1) أستاذ مساعد في الجامعة اللّبنانيّة كلية الآداب الفرع الخامس وكلية التّربية الفرع الأوّل.

الفرضيّات:

- مشاركة الأفراد في كتابة تاريخهم (الاجتماعيّ، الاقتصادي، الثقافي، التّراث...) تجعله مادة محببة ومنتظرة للاطلاع عليها.
- مواد هذا التّاريخ تزرع الفخر والاعتزاز في نفوس الأفراد.
- كتابة التّاريخ المحلي يساهم في تحديد معالم هوية تراثية لمجموعة الأفراد المشاركة في صياغته.
- هذه الهويّة التّراثيّة تعمل على تعزيز الشعور بالانتماء إلى الموقع المحلي كجزء من الانتماء إلى الوطن، وتحوّلها إلى هوية وطنية.

امتهن أهالي بلدة بشتفين، مجموعة من المهن والحرف، منها ما عمره غارق في الزمن، ومنها ما واكب التطور وحاجات الناس، وارتبط اسم هذه البلدة، ببعض منها، واستحق الوصف المعبّر عن صفاتها: «أحتفي أنا بالصنوبر نزولًا حتى جسر القاضي[1] الذي احدودب كي تمرّ الأيام فوق حجارته؛ أيام تلاقيني ذاكرتها إلى سكينة المنحدرات حوله، وتلاقيني ذكراها إذا تركت للحنين أن يشير إليها. خيوط النول هنا، وبرك الصلصال، تحسّها فلسفة في الكون قوامها الإدراك العميق لمعنى الزمن. لا سباق هنا ولا استباق... بل مهارات تنقاد لها العناصر، فتنتظم الدلالات وتتسق المعاني، مدركة كم لليد المتقنة فضل على الفكر. الجرار هنا ترشح ماءً وحكمةً وفخّارها رزين» (مهرجانات بعلبك الدولية، 2013).

تنوّعت هذه المهن والحرف على الشكل التالي:

أولًا: تربية دودة الحرير

شكّلت تربية دودة الحرير، في بشتفين، دعامة رئيسية للدورة الاقتصادية فيها، منذ بدايات القرن التاسع عشر حتى بدايات القرن العشرين، وأصبح في حينه من التّراث الذي أحرص الإضاءة عليه، كي يبقى لأجيالنا القادمة صورة واضحة عنه.

يتألّف الحرير «من تجمّد وتصلّب سيّال لزج» تفرزه دودة القز حين تحبس «نفسها ضمن غلاف مركّب من ريقها فتصبح محاطة به، وهذا الغلاف هو عبارة عن كتلة مؤلفة من خيط واحد شديد التجمع يلتفّ على نفسه ألوفًا من المرّات فتتألف منه الشرنقة وهي ناشفة مصمّغة بيضوية الشكل»(لبنان مباحث علمية واجتماعية، 1970، ص 491).

إنتاج الحرير عملية قديمة في لبنان يُرجعها البعض إلى 115 سنة قبل الميلاد والبعض الآخر الى العهد الروماني/ البيزنطي حين يقال إن الأمبراطور أرسل كاهنين إلى بلاد الفرس بمهمات تبشيرية وعادا ببذور دودة القز معهما، ورواية ثالثة تقول بذهاب راهب نسطوري من العراق للتبشير في الصين حيث عاد ومعه بذور دودة القز في عصاه القصبية. قد تكون كل هذه الروايات صحيحة أو البعض منها، لكن التأثير الحاسم للحرير في اقتصاد لبنان ومجتمعه كان خصوصًا في القرن التاسع عشر وبشكل أخص في نصفه الثاني (لبكي، 2015).

انتقلت عملية تربية دودة الحرير، من منتج يستند إلى زراعة شجرة التوت لتغذيته، ويتم حلّه يدويًا

(1) يحدّ قرية بشتفين من الغرب بلدة كفرفاقود ومن الشرق بلدة ديركوشة ومن الشمال جسر القاضي ونهر الصفا ومن الجنوب بلدة دير القمر. عفيف بطرس مرهج، **إعرف لبنان**، ط1، 1965، ص332.

إلى خيوط تستعمل في الصناعة المحلية، إلى مصدر رئيسي للتجارة بين مناطق في جبل لبنان وفرنسا منذ مطلع سنة 1840 حين أسس الأخوان بورطاليس أولى معامل حلّ الحرير (كرخانات) صناعيًا في تلك المناطق مستفيدين من النهضة الصناعية في أوروبا ومزودين تلك المعامل بمعدات صناعية استُقدمت من فرنسا، كما ساهمت رخص اليد العاملة وكفاءتها في تنشيط حركة تلك التجارة، حيث تشير إحصاءات سنة 1861 «أن أكثر من ثلثي مبيعات حرير لبنان يتجه إلى فرنسا» (شوفالييه، 1994، ص 414–378). توفّر من تلك المعامل سنة 1906 في ناحية المناصف معملين، "أحدهما في قرية ديركوشه خاصة حضرة الشيخ سعيد حمدان وشركاه يحتوي على 60 دولابًا والآخر في قرية كفرفاقود خاصة حضرة السيدة املي سرسق يحتوي على 40 دولابًا" (الأسود، 1906، ص570).

أتت أحداث الحرب العالمية الأولى سنة 1914 لتشكل ضربة قاصمة للإنتاج الحريري السوري بشكل عام، فبادر رجال الأعمال الفرنسيين لدراسة الوضع بعد الحرب مباشرة ولتدارك التدهور الذي حصل، منتظرين تأمين إدارة جدية تؤمن حقوق الناس واحترام الأشخاص واحترام ملكية الآخرين (كوثراني، 1984، ص 114–112) ، وهو ما سيظهر خلال تطبيق نظام الانتداب الذي أُقرّ على مناطق سورية بأكملها وبدأ تطبيقه منذ العام 1920.

ظهرت بوادر اهتمام سلطات الانتداب الفرنسي في دولة لبنان الكبير، بأمور تربية دودة الحرير، مع التحضير لعقد «المؤتمر اللبناني الاول للحرير» سنة 1930 (المرسوم الرقم 6250، 1930). وانتقل هذا الاهتمام بعد الاستقلال بإنشاء «مكتب الحرير» سنة 1956 كمؤسسة مستقلة (القانون الرقم ،1956)، والتي أُلحقت فيما بعد بوزارة الزراعة (المرسوم الرقم 4691، 1960).

تميّز حرير الشّوف بشكل عام، عن غيره بالنسبة للتجار الفرنسيين فـ «أجمل الحرير الذي تنتجه هذه البلاد هو حرير الشّوف» (اسماعيل، 1990، ص41) ، وبما خصّ بشتفين، ناسب دفء مناخها ونوعية تربتها زراعة شجرة التوت، وهما العنصران الأساسيان لتأمين جودة موسم الحرير، فالدفء سمح لدودة الحرير أن تأكل أكثر وتعطي إنتاجًا أكبر، كما أن اللون الأبيض لشرانق الحرير المرباة في البلدة تميّزت بلونها الناصع البياض نظرًا لجودة الغذاء من ورق التوت المناسب، مما أمّن لأهالي البلدة مدخولًا جيدًا من موسم الحرير كل عام (ندى فياض إزرافيل، مقابلة، 22/11/2018) ، كان يُقدّر بسبعة أضعاف الحد الأدنى للأجور لمن كان يقوم بتربية ثلاثة علب من الديدان في الموسم[1] (عفيف سعيد ضو، مقابلة، 26/12/2018)، وكان إنتاج الشرانق في الشّوف عامة وفي بشتفين خاصة ذا سمعة جيدة وذلك بشهادة مدير مكتب الحرير في كفرشيما.

يمتد موسم تربية دودة الحرير لمدة شهر تقريبًا، يحتاج إلى تخصيص جزء من المنزل أو منزل جانبي أو جزء سفلي منه[2]، يتمّ تجهيزه بوسائل التدفئة وأطباق من القش و«سقايل» لحمل هذه الأطباق، على أن يكون الغذاء الوحيد ورق التوت، الذي يُفرم فرمًا ناعمًا مما ينسجم مع حجم الدودة الصغيرة ويتغير حجم تقطيع الورق تباعًا مع نمو حجم الدودة. يخضع نمو الدودة إلى أربع مراحل تتوزع على أربعة أسابيع، على أن يمرّ بين المرحلة والأخرى يومان من الصيام للدودة تغيّر فيها جلدها لتصبح بحجم أكبر، ويعمل خلالها المربي على تغيير الأطباق وزيادة عددها لتتسع للأحجام الكبيرة المستجدّة للديدان. عند الأسبوع الرابع تصوم الديدان الصوم الأخير وتبدأ عملية التحضير

(1) أن العلبة الواحدة من الديدان تنتج تقريباً 100 كلغ من الشرانق وفق تقدير السيدة ندى فياض إزرافيل، مقابلة بتاريخ 22/11/2018.

(2) تحتاج تربية علبة ديدان واحدة إلى ثلاثة غرف تقريباً، وتحتاج إلى ستة أشخاص مستنفرين بشكل دائم للعناية بها وتأمين الغذاء اليومي لها من إحضار وتقطيع ورق التوت وتدليلها عند الحاجة أي توزيع الديدان على أطباق إضافية حين يكبر حجمها. مقابلة مع السيدة ندى فياض إزرافيل، بتاريخ 22/11/2018.

من قبلها لحياكة الشرنقة حين تنقطع أيضًا عن الحركة وتتثبت بمكان واحد بعد أن يتم توزيعها على قضبان من نبتة الوزال، حيث تنهي عملية الحياكة خلال ثمان وأربعين ساعة، ينتظر بعدها المربي أسبوعًا إضافيًا حتى تقسو هذه الشرانق أو الفيالج كما تسمى في المستندات الرسمية.

تبدأ عملية القطاف، وهي كناية عن نزع الشرانق عن قضبان الوزال وتنظيفها من الخيطان الزائدة «الليسيني» (جابر، 1999، ص8)، التي كانت تربطها بالقضبان. تُفرز الشرانق لعدة أنواع وفق حجمها ولونها وسلامتها من التلف، ليكون لكل منها سعر مختلف عن الآخر، يجري ذلك خلال نهار يسمى «يوم القطاف» يتميّز بالتعاون بين عدة عائلات حين تتجمع في منزل واحد يتشارك خلالها النساء والرجال في هذه العملية، حين يتولى الرجال نزع الشرانق عن القضبان، وتؤمن النساء عملية تنظيفها وفرزها إلى أنواع متعددة، كما تعمل نساء أخريات على تحضير الأطعمة والحلويات للعاملين، عرفانًا بالجميل وتعبيرًا عن الفرحة بنهاية الموسم. تحتاج المرحلة الأخيرة إلى عملية تخنيق الفراشات المتواجدة داخل الشرانق حتى لا تتلفها عند حاجتها إلى الخروج منها (ندى فياض إزرافيل، مقابلة، 22/11/2018) ، لتتمّ أخيرًا عملية حلّ الحرير وهي مجموعة الأعمال التي تحوّل الشرانق إلى خيوط يمكن استعمالها في التجارة والصناعة[1].

كانت تربية دودة الحرير في القرن التّاسع عشر وحتى بدايات القرن العشرين، ظاهرة تنتشر في معظم بيوت بلدة بشتفين، ليتم تخنيق الفيالج بداية في المنازل، ومن ثم في كرخانات (معامل حرير) منتشرة بين القرى، ومنها المعمل المذكور في ديركوشة على طريق جسر القاضي الذي كان يعمل بتقنية الماء المغلي، الذي أسسه الشيخ سعيد حمدان مع بعض الشركاء من بلدتي بشتفين وديركوشة، والتي كان يعمل فيها 40 معلم لحل الشرانق (الشيخ شفيق أبو عكر، مقابلة، 5/2/2016) ، على أن يتم توضيب الفيالج المجففة في أكياس مجهزة للسفر إلى خارج لبنان، وكان بيع المحصول مؤمن عبر وكلاء، حتى ثلاثينات القرن العشرين حين تعرض تصدير هذا المحصول إلى خارج لبنان إلى نكسة كبيرة، أدّت إلى إقفال كرخانة ديركوشة (عفيف سعيد ضو، مقابلة، 26/12/2018).

تأثّرت قرية بشتفين كما غيرها من القرى المجاورة من إنشاء مكتب الحرير سنة 1956، وعاد أهلها إلى مواسم الحرير، حين أمّن هذا المكتب تفقيس البيوض المؤصّلة المستوردة من اليابان، وعمل على تهجين بعضها حين استحدث ما ينتج منها الشرانق الصفراء إضافة إلى البيضاء، وتوضيب علب الديدان وتأمينها للمربين إضافة إلى تأمين نصوب أشجار التوت، كما كان يتكفّل بشراء الفيالج مهما كانت كميتها بشكل مباشر ونقدي (ندى فياض إزرافيل، مقابلة، 22/11/2018)، وفق جدول أسعار يصدر سنويًا بقرار من وزير الزراعة[2]، ويعمل المكتب حتى إلى إرسال سيارات نقل لمن لا يستطيع إيصال الشرانق إلى مقرّه في الوقت المناسب، حيث لا تتحمل الشرانق سوى أيام معدودة قبل أن تتلفها الفراشات الحيّة التي في داخلها، وعمل المكتب على تشجيع المربّين من خلال تقديم هبات عينية عبارة عن مواد غذائية لهم، وعلى ما يبدو كان آخر موسم سُلّم إلى مكتب الحرير بشكل طبيعي من قرية بشتفين بشهر حزيران من العام 1982، ولم تعد الظروف الأمنية تسمح بذلك حين تزامن ذلك مع الاحتلال الاسرائيلي وتردي الأوضاع الأمنية (عفيف سعيد ضو،

---

(1) للاطلاع على عملية حلّ الحرير بشكل مفصّل، العودة إلى كتاب: **لبنان مباحث علمية واجتماعية**، مرجع سابق، ص 530–487.

(2) على سبيل المثال، وكما أعتقد كان آخر قرار صدر بهذا الخصوص، الجريدة الرسمية، العدد 22 تاريخ 3/5/2001، القرار الرقم 99 تاريخ 23/4/2001، «**يتعلق بتحديد سعر شراء الكيلوغرام من الفيالج الخضراء لعام 2001**»، يقرر فيه وزير الزراعة أسعار الفيالج الخضراء المستلمة للمقطوعيات كافة من المزارعين لموسم ربيع 2001 من سعر يتراوح بين 16500 ل.ل. للكلغ الواحد كحد أقصى حتى سعر 2000 ل.ل..

مقابلة، 26/12/2018). كان المكتب يعمل وفق دورة اقتصادية متكاملة، حين يحوّل الزيزان التالفة (الفراشات) إلى سماد طبيعي تُرسل إلى من اشترك بتربية هذه الديدان لتسميد أراضيهم الزراعية وخاصة التي تُزرع توتًا وزيتونًا، حتى المربين كانوا يستفيدون من بقايا الغذاء وفضلات الديدان «الجزّة» كعلف للمواشي الموجودة في منازلهم، وقضبان التوت العارية كحطب للتدفئة (ندى فياض إزرافيل، مقابلة، 22/11/2018).

حاول مكتب الحرير بعد وضع الحرب أوزارها بدءًا من العام 1990، باستعادة نشاطه فواكبه بعض المربيّن في البلدة حين تفاجؤوا بالسعر الزهيد عند تسليم المحصول، مما أزعجهم ومنعهم من تكرار المحاولة في سنوات لاحقة، خاصة أن فرص عمل جديدة كانت قد أُتيحت لجيل ما بعد الحرب، ولم يعد تصميم المنازل يسمح بتخصيص غرف لهذه المهنة (هدى نبيه ضو، مقابلة، 26/12/2018).

جرت بعض المحاولات الفردية للاستمرار بهذه المهنة، والتي استمرت حتى حينه، عند ثلاث عائلات فقط في البلدة، نذكر منها تجربتين:

– الأولى للسيدة ندى فياض إزرافيل، التي تسمح لبعض الفراشات بثقب الشرانق والقيام بعملية البيض، لتحتفظ بها من سنة إلى أخرى، وتقوم بتفقيسها إلى ديدان وتربيتها، وتخنيقها عند الحاجة عبر تقنية الحرارة المرتفعة بواسطة الفرن الكهربائي. تهتم السيدة ندى بهذا الموسم للحفاظ على هذه المهنة، ونقلها من جيل إلى جيل، كما تأمين الشرانق لصناعة لوحات للزينة من قطعها، تقوم بها بعض سيدات البلدة عبر تثبيت قطع منسّقة من الشرانق البيضاء أو الصفراء على قطعة قماش يضاف إليها بعض التطريز لتشكّل لوحة فنية، كما أدخلت السيدة ندى هذه التقنية على صناعة الملابس النسائية مما أغناها وجعلها مميزة (ندى فياض إزرافيل، مقابلة، 22/11/2018).

– الثانية للسيدة هدى نبيه ضو، التي تأثّرت بما تعلمته في مدرسة جمعية إنعاش القرية في بلدة ديركوشة الوارد في مناهجها تعليم أصول هذه المهنة، واختارت أن تربي سنويًا كمية قليلة من الديدان، بتشجيع ودعم مالي من صندوق الجمعية، بهدف تعريف الأجيال الجديدة على هذه المهنة، حين تقيم الجمعية معرضًا سنويًا في مدرستها تعرض فيه عملية تربية دودة الحرير بجميع مراحلها. كماأن طلاب بعض الجامعات تقوم بزيارة منزل السيدة هدى في موسم تربية دودة الحرير من ضمن مقررات واردة في مناهجها كمقرر التّراث اللبناني. لم تستطع السيدة هدى تخصيص جزء دائم من منزلها لهذا الموسم، بل تضحي ببعض من راحتها لتأمين مستلزماته ضمن ظروف المنزل الاعتيادية (هدى نبيه ضو، مقابلة، 26/12/2018).

ثانيًا: الحياكة على النول

عرفت بلدة بشتفين مهنة النول كغيرها من القرى الشّوفية، مهنة تؤمن احتياجات الأهالي، وفق احتياجات ذلك العصر، من مفروشات وعباءات شرقية رجالية ونسائية وجاكيتات وزنانير وغيرها، وهي تحاك من الحرير والصوف والقطن. كان يوجد في بشتفين 40 نولًا في الفترة الزمنية التي عاش فيها الشيخ أبو محمد سعيد فياض بين سنة 1886 وسنة 1949، وجعلت لبشتفين موقعًا على الخريطة السياحة التّراثيّة اللّبنانيّة في الفترة التي عمل فيها ابنه الشيخ أبو حسن محمد سعيد فياض بين سنة 1924 وسنة 2006 وأولاده حسن وهنا حتى حينه بهذه الحرفة.

حياكة النول هي مهنة حرفية، وهي تراث حرفي وطني، وتعتبر وجهًا من وجوه السياحة في لبنان، لها ماضٍ عريق يتخطى الـ 115 سنة تحديدًا في منزل الشيخ أبو محمد، هي مهنة تتطلب صبرًا ودقة وذوق رفيع، ومجهود جسديّ مضن (حسن محمد فياض، مقابلة، 29/8/2018).

أمّا النّول الذي تحاك عليه هذه المنتوجات فهو عبارة عن آلة خشبية صرف لا يدخل في تركيبها أية قطعة كهربائيّة، حاول البعض تطوير الأنوال لتشتغل كهربائيًا، "ولكن هذا لم ينفع مع النول العربي بسبب اختلاف القطب وكونه لا يوفّر أقمشة بنفس الجودة والمميزات". وعن بداياته "كان النول في البداية بسيطًا وبدائيًا، فكان يقام في حفرة في الأرض بما تيسّر من الأخشاب"، وقديمًا كانوا يقولون إنّ النول يتألف من «مئة حاجة وريشة دجاجة»، ولا يمكن لأية قطعة من القطع أن تحل مكان الأخرى (مشرفية، 1998، ص20).

يتألف النول العربي من «المشّاط الثمين والمكوك والماسورة والمتيت والريشة»، يبدأ تحضير الخيطان، و«بالمفرك» تُشدّ الأوتار تمهيدًا لبدأ الحياكة. ومع الـ «متيت" يتمّ تثبيت القماش لتوازن الشغل. ومع حركة الأرجل على «الدويسات»، يتمّ التحكم بالأوتار. وبواسطة الـ «مشط» تُثبت الخيطان في حين يتحرك الـ «نير» صعودًا، هبوطًا لفصل الخيط بالتوازن مع حركة الأرجل، واضافة إلى هذا تُعلّق الـ «قلابات» والـ «فقاسات» في فضاء النول لمدّ الأوتار، أما «السوجقة» فتُحفظ المشط الذي يفصل الأوتار... وهذه أجزاء من القطع المئة التي يتألف منها النول والتي لا مجال لذكرها كلها (ص 20).

احترف الجد أبو محمد سعيد فياض مهنة النول، وكانت في أيامه عبارة عن حياكة قماش يلبي حاجات رجال الدين، بعد صباغة الخيطان يدويًا بصبغة اشتُهر بثباتها.

تعلّم الشيخ أبو حسن محمد سعيد فياض أصول المهنة من والده، كما تعلّمها أولاده هنا وحسن منه، ولكنه تميّز عن والده بالمهارة والإبداع والذوق الرفيع وبالابتكارات التي استحدثها والتي اعتُبرت نقلة نوعية في مهنة النول أكسبت صاحبها شهرة لم تقتصر على الصعيد الوطني بل تخطتها إلى الشهرة العالمية، «واحتلّت عباءاته خزائن الملوك والأمراء العرب والأجانب» وجعلته شخصية لبنانية ذائعة الصيت، وجعلت إنتاجه فخرًا للبنان وتعبيرًا عن الأصالة والتعلق بالجذور العربية، وقد عبّر عن ذلك حين نظم هذه الأبيات الشعرية (فياض، 2017):

يساهمُ في جمالِكِ يا بلادي	**جمالًا شاركتْ فيه الأيادي**
فإبداعٌ وفنٌ وابتكارٌ	**وذوقٌ قيلَ عنهُ في النوادي**
فسلْ في بلدةِ بشتفينِ عنه	**وقُلْ إن شئتَ بوركتْ الأيادي**

تنوعت ابتكارات الشيخ أبو حسن محمد فياض وفق التالي:

- في بناء النول، عندما استغنى الشيخ محمد عن تثبيته في الأرض، واستعاض عن ذلك بقطع خشبية، جعلت منه نولًا متحركًا نسبيًا، كما عمل على توسيع عرض النول التقليدي من متر وأو 120سم إلى 160 سم.
- ابتكار أنوال بأربعة دويسات، ثم العمل على زيادتها للوصول إلى أنوال بثمانية دويسات، مما أتاح مجالًا أوسع لابتكار «نقشات ورسوم وأنواع قطب جديدة» (ص20).
- ابتكر أنواعًا جديدة من القطب، وتصميم وابتكار موديلات للعباءات لم ينفذها أحد، ما زالت

حتى حينه تميّزًا خاصًا يتقنه أبناء العائلة فقط، ولم يتم تداوله مع غيرهم من أرباب هذه المهنة.

- استمرّت عملية الابتكار، مع الأولاد هنا وحسن محمد فياض، بأنواع رسومات وأشكال جديدة وفق متطلبات الزبائن العصرية.

- استعملوا أنواع جديدة من الخيطان، ومنها الحرير الطبيعي، وتوسّعوا وتنوّعوا في الإنتاج، متخطين احتياجات الأهالي التقليدية، ليصنعوا منتجات تهمّ كبار أعضاء المجتمع الراقي (هنا محمد فياض، مقابلة، 29/8/2018).

نالت هذه الحرفة شهرة محلية وعالمية، على يد الشيخ أبو حسن محمد فياض، وتمّ تداولها في المجتمعات الراقية، ولبسها الملوك والأمراء والسفراء وغيرهم، ومما يؤكد ذلك:

- ما ذكرته جريدة «نهار وليل» سنة 1960، بمناسبة زيارة «وفد من سيدات لبنان» مصنعه الصغير الذي يعمل «على غير الطريقة الحديثة لانتاج نوع معين من الالبسة الوطنيّة التي تحاك على النول... وأزياء الشيخ محمد ومبتكراته بدأت تغزو دور الأزياء العالمية في باريس ونيوورك ولندن». ضمّ الوفد الذي زاره «لورا البستاني، ادفيك شيبوب، قرينة سفير الارجنتين، قرينة سفير اميركا، قرينة شكري الشماس... »، أما هدف الزيارة «فهو تشجيع الشيخ على المضي في عمله.. والبحث دائما عن أزياء جديدة» (مطر، 1960).

- مقالة عن حرفة الشيخ محمد غطّت صفحة كاملة من جريدة «الأنوار» سنة 1998، ذُكر فيها أن اتصالاته الخارجية بدأت على يد السيدة سلوى روضة زوجة الوزير السابق فؤاد نجار التي كانت تعمل في النقطة الرابعة الأميركية، فبعد ما لفتت مشغولاته نظرها، طلبت التعرف إليه وزارته طالبة منه مجموعة من القطع والعباءات والشالات، ومن خلال وظيفتها عرّفته على المسؤولين في المكتب الذين طلبوا منه حياكة ستائر لمكتبهم على النول. وبعد ذلك اتسعت المشاريع، بعد التعرّف إلى رجل الأعمال النائب السابق إميل البستاني الذي طلب من الشيخ تأمين كميات من الأشغال وفقًا لعقد مدته خمس سنوات قابلة للتجديد. كانت الأشغال تُسلّم لزوجته السيدة نورا البستاني في اليرزة، وهي قامت في ذلك الوقت بتقديم هدية عبارة عن عباءة لأول رائدة فضاء روسية وهي فالنتينا تيريشكوفا، التي قالت في تعليق على الهدية «أنها أغلى هدية في نظري».

- طلب ميشال بشارة الخوري، وزير السياحة في حينه، السفر إلى بروكسل في بلجيكا سنة 1968، للمشاركة في معرض «الأسبوع اللبناني»، تمّت تلبيته من الشيخ محمد لتأدية واجب وطني، آخذًا معه النول لعرض فن الحياكة أمام زوار المعرض، ومنذ ذلك الوقت انتشرت أشغاله وأصبح كل من حصل على قطعة منها دعاية بحد ذاته (فياض، 2017).

- الحصول على جائزة «التميّز» من قبل لجنة «مهرجانات عاليه» سنة 1993.

- تقليد الشيخ محمد الميدالية الذهبية من قبل وزير السياحة اللّبنانيّة سنة 1998.

- الحصول على جائزة «التميّز» من قبل «النادي الاجتماعيّ – ديركوشة» سنة 1999.

- حصول الشيخ محمد على الجائزة الثالثة للصناعات الحرفية في الدول العربية للأونيسكو- تونس سنة 2000، والتي عرّفت عنه أنه «شيخ حرفيّ، عرف كيف ينقل المعرفة إلى أولاده التي ورثها عن أبيه. ينتج نوعية دقيقة لا مثيل لها عند حياكة أثوابه الحريرية المزيّنة والمطعّمة بالتطريز اليديوي. يتربعّ منذ زمن على عرش المبدعين اللبنانيين، ويمثّل وطنه لبنان في العالم لتقديم العباءات اللّبنانيّة الرائعة لشخصيات عالمية» (**Artisanats Createurs**، 1996-

2001).

- تكريم للشيخ محمد في قصر الاونيسكو من قبل منظمة الاونيسكو، بمناسبة نيله جائزة الصناعات الحرفية، بتاريخ 8/2/2001 (هنا محمد فياض، مقابلة، 29/8/2018).

جرت عدة محاولات إما على الصعيد الرسمي أو على الصعيد الفردي لتشجيع الشيخ محمد وأولاده بالاستمرار في حرفتهم، من خلال الإضاءة على هذه الحرفة أو تعليمها للأجيال القادمة، وأتت هذه المحاولات على الشكل التالي:

- خلال فترة عمل الإدارة المدنية في الجبل، تكفّل الأستاذ وليد جنبلاط بكلفة صناعة ثلاثة أنوال، وُضعت في قصر بيت الدين، تحت إشراف الشيخ محمد، بهدف تدريس حرفة النول لمن يرغب من أبناء المنطقة، وتشجيعًا لهم كان يدفع بدلًا ماليًا لقاء تعلمهم هذه الحرفة.
- إقامة «معرض أشغال حياكة النول اليدوية»، بتاريخ 28/6/1998، برعاية رئيس الحزب التقدمي الاشتركي السيد وليد جنبلاط في بشتفين تحت شعار «مئة سنة من العطاء»[1]، دُعي إليه كبار الشخصيات اللّبنانيّة والسفراء العرب والأجانب.
- حاولت وكالة التنمية الأميركية، بين عامي 1998 و2000، تشجيع تعليم هذه المهنة بالتعاون مع بلدية بشتفين ولكن باءت المحاولة بالفشل.
- عملت وزارة الشؤون الاجتماعيّة، سنة 2000، على تعليم هذه المهنة في إحدى مراكزها في الشّوف، ولكن أيضًا باءت المحاولة بالفشل.
- إلقاء محاضرة في الجامعة الأميركية في بيروت، لصف جامعة الكبار، من قبل الآنسة هنا محمد فياض بتاريخ 1/11/2017.

وصل عز وأوج تصريف منتجات نول الشيخ أبو حسن محمد قبيل دخول اسرائيل إلى لبنان سنة 1981، وكانت هذه الفترة هي المفصل وبداية الانحدار بالنسبة لتصريف تلك المنتجات، ووصلت حاليًا إلى أدنى مستويات الجدوى الاقتصادية لها، مما ينذر بأفول هذه المهنة، ومثال على ذلك، ما يرجّحه الأخوين هنا وحسن أن يكونا آخر من يمتهنها، لأن الأحفاد اختاروا مجالات أخرى يعتاشون منها (هنا محمد فياض، مقابلة، 29/8/2018).

ثالثًا: مهنة الفخار

تعود مهنة الفخار في لبنان إلى حقبات غابرة في الزمن، تشير مصادر التّاريخ الحديث إلى شهرة بلدة بيت شباب من قضاء المتن في محافظة جبل لبنان في صناعة الفخار، حين "نُسب المشتغلون بهذه الصناعة إليها فعرفوا ببيت الفاخوري" (الأسود، ، 1906، ص173). تذكر مديرية الدراسات في وزارة الإعلام، قرية آصيا في قضاء البترون من محافظة الشمال حيث تتكفل النساء في فصل الصيف بتحضير الأواني الفخارية، أو تشير إلى قرية راشيا الفخار في محافظة البقاع التي تحمل اسم البلدة فيها شهرة الفخار (السياحة في لبنان، 2010، ص57).

لم تُذكر قرية بشتفين أو جيرانها قرى ديركوشة أو جسر القاضي، في المصادر التّاريخيّة كمواقع

(1) صورة عن بطاقة الدعوة إلى المعرض.

لصناعة الفخار، مما يؤكد المعلومات الشفهية التي أدلى بها بعض من أهالي بلدة بشتفين حول تاريخ حديث لنشوء هذه الحرفة فيها.

قصة بشتفين تتميز عن غيرها حين تحولت، مع جيرانها ديركوشة وجسر القاضي، إلى محترف يدوي كبير يصدّر إلى مختلف الأسواق التجارية ما ينتجه من منتجات فخارية. بدأت هذه القصة في عهد الإنتداب الفرنسي (1920-1943) مع أحد جنوده Akador الذي لفته وجود التربة الصالحة لصناعة الفخار «الدلغان» في منطقة الشحار القريبة من بشتفين، فقام بتعليم بعض أبناء هذه المنطقة صناعة الفخار وتناقلتها الأجيال القادمة فيما بعد (خالد نايف ضو، مقابلة، 29/10/2018). بينما ينسب الشيخ شفيق أبو عكر هذا التطور إلى معلم أرمني قدم من بيروت وعلّم السادة سعيد سليم ضو وفارس مسعود ضو والشيخ أبو علي الحمندي هذه المهنة في بدايات القرن العشرين، أو يشير الشيخ أبو غازي نبيه ضو إلى أسبقية أبو أمين الدبيسي ومحمد سليم ملحم ضو ونجيب سعيد ضو بصناعة الفخار ومن فواخيرهم تفرّعت باقي الفواخير بين بشتفين وديركوشة وجسر القاضي.

صنعة الفخار لم تحتج إلى أية طاقة كهربائية، أو رخصة من الجهات الرسمية، أو دفع ضرائب ورسوم، كما لم تسبب أي إزعاج للجيران المحيطين، كل ذلك سمح في بشتفين أن تنتشر الفواخير بين المنازل تارة، أو في أماكن قريبة من السكن تارة أخرى، والتي وصل عددها إلى 20تقريبًا(خالد نايف ضو، مقابلة، 29/10/2018)، من أصل 52 انتشرت بين بشتفين وديركوشة وجسر القاضي (الشيخ أبو غازي نبيه ضو، مقابلة، 28/3/2016)، مع العلم أن فواخير بشتفين كانت تعمل عبر 40 «دولاب أو سدّان» حيث يمكن أن تتضمن الفاخورة الواحدة عدة دواليب يصل عددها الأقصى إلى ثلاثة، مع العلم أن الدولاب أو السدان يتألف من قرصين حديدين أحدهما كبير والثاني صغير يتصلان بقطعة حديدية واحدة تسمّى «محور»، ومن أشهر هذه الفواخير فاخورة الحدّ للسيد نايف هاني ضو (خالد نايف ضو، مقابلة، 29/10/2018).

عاشت هذ الحرفة عصرها الذهبي في قرية بشتفين والقرى المجاورة، من بدايات القرن العشرين حتى السبعينيات منه، حيث لم يكن في قضاء الشّوف إضافة إلى فواخير بشتفين وديركوشة وجسر القاضي سوى فاخورتين اثنتين في بلدة الناعمة الساحلية، وعلى سبيل المثال كان المردود المادي السنوي لصاحب الفاخورة يخوّله شراء قطعة أرض في بلدته.

كان تصريف الإنتاج مؤمنًا حين كانت تُرسل إلى فلسطين كل أسبوع حمولة كميون أو اثنين من الفخار إليها، حتى أن بعض أبنائها أسس له محال تجارية في القدس، مثل علي محمد ضو من ديركوشة وخطار فياض من بشتفين (الشيخ شفيق أبو عكر، مقابلة، 5/2/2016) ، أو إلى سورية وخصوصًا إلى مدينة حلب فيها، كما كان هناك الكثير من «المكارين» من قرى سلفايا وعين تريز وكفرفاقود يطوفون القرى اللّبنانيّة لبيع فخار البلدة ويعودون محملين بالحبوب كأثمان لها. أثّرت حرب 1967 على بيع منتوج الفخار، حين أُقفلت طريق التجارة مع فلسطين مما أدى إلى خسارة سوق مهم لتصريف هذا المنتج، كما أثّر استيراد صناعات بديلة على قلة استهلاكها.

عملت الفواخير في بشتفين من خلال دورة إنتاجية متكاملة، ومن خلال قانون أُقرّ بالعرف احترمه جميع من عمل بهذه المهنة (خالد نايف ضو، مقابلة، 29/10/2018):

تتكامل عناصر الدورة الإنتاجية:

- من خلال تأمين الدلغان خلال شهر آذار من منطقة الشحار القريبة من البلدة ومن «بيدر الواوية» بالتحديد وهي أرض تتبع لمشاع الوقف الدرزي، وكانت تتم عملية الحفر بعد استئذان

القيّم على «مقام السيد عبد الله التنوخي» ووضع تبرع في صندوق المقام مقابل ذلك (خالد نايف ضو، مقابلة، 29/10/2018). مع العلم أنه حاليًا يتم إحضار التراب من منطقة دير الأحمر البقاعية (ربيع نايف ضو، مقابلة، 30/10/2019). عمل في الحفر عمال من البلدة للاستحصال على كمية تُقدّر بين 40 و50 طن من التراب لكل دولاب سنويًا، على أن يُحمّل هذا التراب مرة واحدة إلى «برك الصويل» التي يبلغ طول كل منها ثلاثة أمتار بعرض مترين ونصف، لتبدأ في شهر نيسان عملية الصويل، حين تكون ينابيع المياه غزيرة ولا يحتاجها الفلاحون، بنقع الدلغان في هذه البرك من المساء حتى الصباح، ليقف في اليوم الثاني عاملان داخل البركة يحمل كل منهما مجرفة خاصة لها يد بطول البركة يعملان على قلب التراب بالماء حتى يذوب ويصبح مثل الحبر فيُقال «حبّرت» وُيسمح حينها بفتح مجرى للماء المحبّر ليمرّ عبر ثلاث قطع من «البلان» تعمل كمصفاة وتسمح بمرور الماء الكثيف الخالي من أية شوائب إلى بركة أخرى، على أن تتواصل هذه العملية حتى لا يبقى إلا «الصوالة» في البركة الأولى، فتُترك حينها البركة الثانية مدة اسبوعين كي «تنشف» ويتحول الخليط إلى «طين» وهو الذي سيؤمن المادة الأولية لعمل الفواخير حتى شهر تشرين الثاني. يوضع هذا الطين في «المخامر»، وهي غرف معزولة عن الهواء والشمس، بطريقة مرصوصة ومحمية بأكياس من الجنفيص للحفاظ على الرطوبة وإمكانية زيادة هذه الرطوبة عند الحاجة برش هذه الأكياس بالمياه خلال الأيام التالية.

- احتاج كل دولاب إلى أربعة أشخاص لإتمام عملية الإنتاج، وهم: «المعلم، البرّام، الصانع الكبير، الصانع الصغير». كان جميعهم من أبناء البلدة ولكلٍ اختصاص اكتسبه بالخبرة. الصانع الصغير هو من يحضر الطين من المخمر، يجهّز «الدوسة» وهي عبارة عن 450 كلغ من الطين يقوم بتقطيعها «بمنجل الفاخورة» إلى «تخشيبات» تزن كل منها حوالي 10 كلغ، ليضع كل منها على «المعرك» وهو قطعة مسطحة من الباطون الناعم المائلة قليلًا لتسمح «بعرك» التخشيبة وتقديمها إلى الصانع الكبير. يعمل هذا الأخير على تنظيف التخشيبة من أية شائبة بعد ملسها بين يديه وعلى معرك ثانٍ مخصص لهذه الغاية، وحين التأكد من نظافتها يعمل على تقطيعها إلى قطع متفق على وزنها مع المعلم منذ الصباح وفق القطع الفخارية التي ينوي صناعتها، وذلك بواسطة ميزان من نحاس يستعين بموازين مؤلفة من أحجار نهرية ضُبطت أوزانها عند من يملك الموازين الأصلية، أو بواسطة ما يشبه القبان المؤلف من قطعة حديدية وخيطان. يسلّم الصانع الكبير القطع الطينية تباعًا إلى المعلم الذي يصنع على السدان بيديه القطع الفخارية حين يؤمن دوران الدولاب البرّام. يصفّ المعلم القطع الفخارية الطريّة على «اللوحة» وهي قطعة خشبية تتسع إلى عدة قطع فخارية تؤمن مكانًا ملائمًا لكي تنشف قطع الفخار وتحافظ على تفاصيلها من التلف وهي طريّة، على أن تُنقل كل القطع إلى الرفوف قبل انتهاء دوام العمل تحضيرًا لليوم التالي، وذلك خلال عشرة أيام تحضيرًا لعملية الحرق. يتخلل هذه الأيام العشرة بعض الأوقات المخصصة لعملية «التزجيج» وهي دهن الأواني الفخارية بدهان كان يُشترى من بعض تجار مدينة بيروت والمستورد من فرنسا في حينه، وذلك لسببين أولهما «العزل» والثاني «التلميع»، مع العلم أن معلمي الفخار المحليين ابتكروا بعض الإضافات الملوّنة على الدهان المستورد عبر حرق بعض قطع النحاس التالفة ودقها ونخلها لتعطي اللون الأخضر واختيار بعض أحجار الدلغان الأبيض وإذابتها بالماء لإضافة اللون الأبيض.

- يتمّ بناء «الياتون» وهو الفرن الذي ستحرق فيه القطع الفخارية بعد صناعتها، مرة واحدة وياتون واحد لكل فاخورة وذلك عند استحداثها للمرة الأولى. تحضيرًا لذلك يتم تحضير الأحجار النارية يدويًا بعد عجن الدلغان مع الرمل دون تصفية إضافة إلى «التبن» اليابس وصبها في قوالب من خشب بطول 26 سم وعرض 13 سم وارتفاع 8 سم، على نوعين أولها «حجر جالس» لبناء

حيطان الفرن وثانيها «مشطوب» لبناء سقفه «المعقود» على شكل نصف دائري وبيت النار فيه المشكّل من نفق نصف دائري، حين يحتاج كل فرن إلى حوالي 3000 حجر منها.

- تبدأ عملية «الشقع» وهي عملية توضيب القطع الفخارية داخل الفرن بطريقة فنية متخصصة لا يجيدها إلا «معلمين شقع متخصصين» يتابعون عملية الحرق من بدايتها حتى نهايتها، وهي تحتاج إلى يوم عمل كامل، تُوقد على أثره نار خفيفة ليلًا وحتى الصباح عبر «تخدير الفخار» أي رفع الحرارة تدريجيًا لتصل في اليوم التالي إلى 850 درجة مئوية، عبر مراقبة لون الفخار من فتحات مخصصة في الفرن، وإذا لم تحترم هذه الخطوات يتمّ تلف كل محتويات الياتون. إن وقود هذه الأفران كان يتأمن من بقايا الأشجار والنباتات اليابسة بعد «تقشيش» حقول البلدة دون أجر ونقلها إلى الفواخير «بحملات» يدفع صاحب الفاخورة ثمنها لناقلها. من شروط عملية الحرق أن لا يُسمح بفتح الياتون في اليوم الثاني، تُفتح بعض الفتحات للتبريد في اليوم الثالث، ويُعمل على «نبش الياتون» في اليوم الرابع أي إفراغه من كل محتواه تمهيدًا لعملية حرق جديدة بعد انقضاء مدة دورة إنتاجية ممتدة على عشرة أيام.

أما القانون المتفق عليه بالعرف لهذه المهنة، في بلدة بشتفين، أتت بنوده على الشكل التالي (خالد نايف ضو، مقابلة، 29/10/2018):

- يجب أن يعمل على كل سدان أو دولاب أربعة أشخاص مما أمّن فرص عمل للكثير من أبناء البلدة، حتى الطلاب منهم كانوا يستغلون موسم الفخار لتأمين نفقاتهم الدراسية.

- هناك مبدأ «المقطوعية» أي مساواة فرص الإنتاج بين المعلمين السريعين وغيرهم من المعلمين الأقل خبرة، فقد وُضع جدول يتضمن عدد الكمية المنتجة يوميًا لكل نوع من المصنوعات الفخارية التزم فيه كل معلمي البلدة، فعلى سبيل المثال إنتاج «قدرة الفخار» وزن 5 كلغ مقطوعيته 150 قدرة يوميًا، والقدرة وزن 4 كلغ مقطوعيته 200 قدرة يوميًا و...

- دوام العمل في الفواخير من الساعة السابعة صباحًا حتى الرابعة بعد الظهر يتضمنها استراحة الغداء لساعة واحدة عند الساعة الثانية عشرة ظهرًا، على أن لا يحتسب في يوم الحريق ساعات عمل إضافية بل تدخل هذه الساعات ضمن الدورة الإنتاجية.

- تُترك في نهاية موسم صناعة الفخار، كمية من الطين في المخمر تكفي لعمل الفواخير لمدة عشرة أيام عند بداية الموسم إفساحًا في المجال لإتمام عملية تحضير الطين الجديد.

- الالتزام بالمقاييس والأوزان المتعارف عليها للقطع الفخارية المصنّعة بين جميع المعلّمين.

جرت بعض محاولات التطوير في صناعة الفخار، لم تتطرق إلى عمق عملية التصنيع التي بقيت حرفية يدوية بل ساهمت في تسهيل وتسريع هذه العملية، ومن هذه الخطوات ما يلي (خالد نايف ضو، مقابلة، 29/10/2018):

- قام نايف هاني ضو، في الجزء الثاني من السبعينيات، بابتكار دولاب يدور على الطاقة الكهربائية، عبر تصنيع محلي من قبل أبو حيدر حسيب أسعد فياض، مما أدّى إلى الاستغناء عن وظيفة البرّام.

- كما قام المعلم نايف بابتكار خلاط كهربائي استغنى فيه عن عملية الصوالة يدويًا، ولكن اضطره الأمر إلى تصنيعه في مخرطة خارج البلدة.

- صمّم المعلم خالد نايف ضو العجانة الكهربائية، وفق احتياجات صناعة الفخار المحلية وقام

بتصنيعها عند مصنّع أرمني في برج حمود، وبذلك تمّ الاستغناء عن دور الصانع الكبير والصانع الصغير، مما سمح للدورة الإنتاجية أن تسند إلى شخصين فقط وهما المعلم وعامل يقوم بالتقطيع والتوزين.

- تمّ تطوير الفرن عبر تزويده بحراقات على المازوت أو على الغاز، تسمح بضبط حرارة الفرن تقنيًا.
- جرى تطوير عملية الدهان عبر متابعة التطور العلمي العام، مما سمح باستخدام جميع الألوان وفق مواصفات عالمية صحية.
- تمّ تطوير عملية التزجيج عبر استعمال الدهانات المستعملة للبورسلان.
- تمّ تطوير الطين، بإضافة بعض المحسّنات إلى الدلغان، التي سمحت بجعل القطع الفخارية تستعمل كبديل عن أية قطعة معدنية للطهي.

بقي حاليًا من عشرات الفواخير ثلاث منها في بشتفين، الأولى للمعلم خالد نايف ضو والثانية للمعلم محمد فريد ضو والثالثة للمعلم ربيع نايف ضو، وتحولت إلى مهنة حرفية تذكّر بتراث لبنان ويأمل من بقي يمتهنها أن توضع في صلب اهتمام القيّمين على التّراث اللبناني كي يستطيعوا الاستمرار في عملهم وتحفيز أولادهم لامتهانها، وإلا سيكونون الجيل الأخير ممن يجيد أصول هذه المهنة.

الخاتمــة:

إنّ مصادر هذا البحث استندت على ذاكرة أصحاب من امتهنها، على مستندات محفوظة في خزائنهم، عملوا على نبشها، وإزالة غبار النسيان عنها، وجعلها مصدر لنقل معلومات صحيحة عن حرفهم. من المؤكد أن عملي كباحثة أحتاج العودة إلى مصادر ومراجع ضرورية، ومستندات رسمية أساسية. لكن مشاركة أصحاب العلاقة بكتابة تاريخهم التّراثي، جعلهم ينتظرون إنجاز هذه المهمة بشغف للاطلاع عليها وقراءتها، بعكس المواضيع التّاريخيّة التي يعتبرونها مملة وغير مفيدة. هذه الكتابة جعلت نفوسهم تعتمر بمشاعر الفخر والاعتزاز، أمام ذاتهم وأمام أولادهم وأحفادهم، الذين ربما كانوا يهزأون بهذه الحرف ويشجعون أهلهم على التخلي عنها، وبالمقابل أخذوا يقرأون ما كُتب، ويفتخرون إلى من انتسبوا، وربما كانوا الأداة التي ستنقل هذا التّراث المكتوب إلى مواقع علمية تسمح بإجراء دراسات مقارنة أو نقد لها، تسمح بتنقية الذاكرة الوطنيّة الجماعية وتصحيح بنائها.

إنّ الكتابة عن الحرف التي اخترتها، بالتفاصيل الدقيقة عنها، عبر مصطلحات متعارف عليها بين من امتهنها، ولكنها غريبة علينا وعلى من سيأتي بعدنا، ستساهم في تحديد أطر هوية ثقافية واضحة المعالم لتلك الحرف في البيئة المخصصة لتلك البلدة، ولكنها ستساعد حكمًا على رسم أطر الهويّة الثقافية الوطنيّة عبر أبحاث مشابهة في قرى وبلدات أخرى تنتشر على مساحة الوطن، مما يؤدي إلى تأطير هوية ثقافية وطنية لا تستند على الخيال أو على الاحتمالات، بل على مصادر موثوقة. من المؤكد أن الجامعة اللّبنانيّة كما الجامعات الخاصة، تتحمل مسؤولية تشجيع طلابها على التطرق إلى هذه النوعية من المواضيع في الأبحاث، إن في رسائل الماجيستير أو في أطاريح الدكتوراة أو في الأبحاث المرافقة لها، علّ رفوف مكتباتها تحمل في المستقبل دراسات متنوعة عن هذه المواضيع، لمختلف المناطق اللّبنانيّة.

هذه الهويّة الثقافية تعمل على تعزيز الشعور بالانتماء إلى الموقع المحلي، في زمن تزدحم فيه مشاعر النزوح والهجرة. تظهر الكتابة عن هذه الحرف، مميزاتها وأهمية وجودها وتاريخها عبر الزمن، مما يعطي لمن امتهنها شعور بالانتماء الوثيق لتلك القرية التي حفظت تراثهم، ويشجعهم على البقاء فيها، والابتعاد عن فكرة التخلي عنها وعن الإقامة في البلدة التي تحتضن حرفهم، لأن تلك الحرف تحتاج إلى البيئة الجغرافية التي نشأت فيها، فهي تتفاعل معها وتنمو بين أطيافها، ومن غير الممكن نقل مشاغل هذه الحرف خارج بيئتها الطبيعية.

إنّ مجال هذا البحث قد استوفى معطياته، علّني فيه لن أتطرق إلى دور السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية، حتى السلطة الرابعة أي الإعلام، في مواكبة هذه الحرف، والعمل على المحافظة عليها وتشجيع استمرارية وجودها، فمضمون هذا البحث ظهر فيه استحالة استمرارية من امتهنها دون مساعدة الدولة اللّبنانيّة.

ولكنني أكتفي بهذه الملاحظة وأعود إلى مضمون بحثي وإشكاليته، لأقول أخيرًا أن كتابة التّاريخ المحلي، وبخاصة التّراثي منه، يساهم في بناء الذاكرة الجماعية الوطنيّة، وبالتالي في بناء الهويّة التّراثيّة الوطنيّة.

لائحة المصادر والمراجع:

- اسماعيل، منير واسماعيل، عادل(1990). **تاريخ لبنان الحديث – الوثائق الدبلوماسية.** القسم الأول. بيروت: دار النشر للسياسة والتّاريخ.
- الأسود، ابراهيم بك (1906). **دليل لبنان** (المرة الثالثة). بعبدا، لبنان: المطبعة العثمانية.
- جابر، حسن (2015). **منهج البحث التّاريخي** (ط1). بيروت: دار الحوار.
- جابر، ربيع (1999). **يوسف الانكليزي (ط1)**. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- شوفالييه، دومينيك (1994). **مجتمع جبل لبنان في عصر الثورة الصناعية في أوروبا** (ط2). بيروت: دار النهار للنشر.
- كوثراني، وجيه (1984). **بلاد الشام السكان الاقتصاد والسياسة الفرنسية في مطلع القرن العشرين** (ط2). بيروت: معهد الإنماء العربي.
- ________ (2001). **التّاريخ ومدارسه في الغرب وعند العرب.** بيروت: الأحوال والأزمنة للطباعة والنشر والتوزيع.
- **لبنان مباحث علمية واجتماعية (1970)**. نظر فيه ووضع مقدمته وفهارسه فؤاد افرام البستاني. بيروت: منشورات الجامعة اللّبنانيّة. ج2.
- مرهج، عفيف بطرس مرهج (1965). **إعرف لبنان** (ط1). بيروت: 1965.

المقالات:

- مشرفية، كلوديا. «**عباءات شوفية على كتفي كوفي أنان وأول رائدة فضاء سوفياتية» جريدة الأنوار**، الأحد 19 نيسان 1998.
- مطر، فؤاد. «**أزياء الشيخ محمد تغزو باريس ولندن ونيويورك»، جريدة نهار وليل**، تاريخ 6 نيسان 1960.
- **السياحة في لبنان (2010)**. الجمهورية اللّبنانيّة: وزارة الإعلام، مديرية الدراسات والمنشورات اللّبنانيّة.

- **مهرجانات بعلبك الدولية (2013).** من محفوظات الدكتورة هيام ضو.
- لبكي، بطرس (2015). «**كيف غيّر الحرير وجه لبنان الاقتصادي والاجتماعيّ**». ملحق صحيفة النهار، تاريخ 27/6/2015.
- فياض، هنا محمد (2017). محاضرة أُلقيت لصف جامعة الكبار في الجامعة الأميركية في بيروت بتاريخ 1/11/2017.
- **Artisanats Createurs**, UNESCO, Prix UNESCO de l artisanat 1996–2001, 37laureats de la creativite, Etats arabes.

النصوص الرسمية:

- الجريدة الرسمية، العدد 7 تاريخ 15/2/1956، القانون الرقم 0 تاريخ 11/2/1956، «**المتعلق بإنشاء مكتب الحرير**».
- الجريدة الرسمية، العدد 31 تاريخ 20/7/1960، المرسوم الرقم 4691 تاريخ 15/7/1960، «**إلحاق بعض المصالح والمكاتب بوزارتي الأشغال العامة والنقل والزراعة**».
- الجريدة الرسمية، العدد 82 تاريخ 14/10/1965، المرسوم الرقم 2766 تاريخ 2/10/1965، «**إلغاء اللجنة التنفيذية المنشقة عن المؤتمر اللبناني الأول للحرير المنعقد بموجب المرسوم مرسوم رقم 6250 تاريخ 10 شباط 1930**».
-

مقابلات شخصية:

- أبو عكر، الشيخ شفيق. مواليد 1920. مقابلة بتاريخ 5/2/2016.
- إزرافيل، ندى فياض. مواليد 1965. تهتم بتربية دودة الحرير. مقابلة بتاريخ 22/11/2018.
- ضو، الشيخ أبو غازي نبيه حسين. مواليد 1932. مقابلة بتاريخ 28/3/2016.
- ضو، خالد نايف. مواليد 1961. يمتهن صناعة الفخار. مقابلة بتاريخ 29/10/2018.
- ضو، ربيع نايف. مواليد 1967. يمتهن صناعة الفخار. مقابلة بتاريخ 30/10/2019.
- ضو، عفيف سعيد. مواليد 1945. مقابلة بتاريخ 26/12/2018.
- ضو، هدى نبيه. مواليد 1956. تهتم بتربية دودة الحرير. مقابلة بتاريخ 26/12/2018.
- فياض، حسن محمد. مواليد 1945. يمتهن الحياكة على النول. مقابلة بتاريخ 29/8/2018.
- فياض، هنا محمد. مواليد 1957. تمتهن الحياكة على النول. مقابلة بتاريخ 29/8/2018.

قراءات نقدية في رواية طاحونة الذئاب للدكتور عبد المجيد زراقط

"طاحونة الذّئاب" لعبد المجيد زراقط

في انتظار من يَقوَون على الذّئاب

أ.د. درّيّة كمال فرحات

«طاحونة الذّئاب»، لعبد المجيد زراقط، رواية صدرت مؤخراً عن «مركز ليفانت للدراسات والنشر»، في الاسكندرية، وهي رواية واقعيّة اجتماعيّة تتَّخذ أحداثًا من الواقع المجتمعي مرجعاً لها، فتصدر عنها، وتنشئ بنية روائية متخيَّلةَ تنطق برؤية كاشفة في مناخ المتعة الجمالية الروائية.

استطاع زراقط، في بداية الرواية ، أن ينقلنا إلى نكسة الخامس من حزيران سنة 6791، ويجعلنا نعيش ثنائية هي: انتصار اذاعات الأنظمة/ هزيمة جيوش الأنظمة، ما أتاح لنا أن نلمس العجز العربي الذي مازال يتراكم خيبات حتى اليوم، وفي الوقت نفسه، برزت الى جانب تلك الثنائية التي تمثل طرف ثنائية ثانية طرفها الثاني هو الرّوح الحيّة المقاومة للشّعب الذي كان معطَّلا، وينتظر أن تأتي الفرصة، ويؤدّي دوره، والسّؤال كان واضحًا: كيف كان ممكنًا أن يتمّ الانتصار والشّعب معطَّل، وقواه الفاعلة في السّجون، كما سأل الصّحفيّ الذي كشف حقيقة الحرب للأستاذ. تلك الهزيمة لم يعشها الجيل الذي كان في عمر الطّفولة آنذاك، لكنه مازال يعاني من نتائجها. يبدو واضحًا، كما تفيد قراءة الرواية، أن الذّئب الأكبر يتمثّل هنا، في هذا الواقع. من فضائه تنطلق الرّواية: كيان غاصب منتصر/ هزيمة أنظمة وعجزها وقمعها/ روح مقاومة ثاوية في ذات الشّعب المعطّل...، وهو – أي هذا الشعب – من تُهدى اليه الرواية. جاء في الإهداء: «إلى الذين يقوون على الذّئاب». بين هذا الإهداء الذي تبدأ به الرواية وبين الإهداء الذي تنتهي به الرواية، وهو إهداء «نهى» للأستاذ الذي يحبها، ولا يعترف بحبّه لها صلة وطيدة. تهدي نهى الأستاذ رواية «اللّص والكلاب» لنجيب محفوظ، وتكتب على الصّفحة الأولى من الرواية: «لم يكن سعيد مهران لصًّا، لكنّ الكلّاب لم تتركه... أخاف عليك من الكلاب... »، فيقول : الآن رأيتهم، يا... يانهى !؟ الكلاب الذين طاردوا سعيد مهران غدوا ذئابًا يطاردون من لاتزال الرّوح المقاومة ثاوية في أعماقه. ويكتسب اهداء نهى دلالته من كونها كانت تريد أن تحيا حياتها منعَّمة كما تريد، ولا تعنيها شؤون الوطن ولا شؤون الآخرين، ولهذا لم يعترف لها الأستاذ بحبه.

يمكن القول، في ضوء هذا الفهم: هذه الرّواية علامة/ دالٌّ على إدارة الذّئاب لطاحونة/ وطن تستبدّ فيه «الطّغمة الحاكمة»، وتلك العصابات الغاصبة التي أنشأت كياناً غاصباً في قلب وطننا الكبير، مازال يواصل انتصاراته، ومازالت تلك الطّغمة تواصل عجزها واستبدادها...

في هذا الفضاء، تُروى سيرة القرية اللّبنانيّة الجنوبيّة، الكاشفة ثنائية جمال الطبيعة وغناها/ قبح العجز والاستبداد المفضيان إلى الحرمان ...

اللّافت أنّ كلمة الذّئاب جاءت بصيغة الجمع، وهذا له دلالة سيميائيّة، تشير إلى كثرة هذه الذّئاب التي أظهرت أنيابها، وقد أشار بطل الرّواية إلى المعادلة التي تسبّب كثرة هذه الذّئاب: "ذئب ينشب

أنيابه عندما يقوى، ويجد السّاحة خاليّة" ص 661.

تعدّدت أشكال الذّئاب وصورها، فنرى الذئب الأوّل يتمثّل بالبيك الذي أراد أن يستولي على حصان الأبجر «البيك يريد الأبجر... وأوامره لا ترد» ص 98، فكان هذا البيك هو الذئب الذي استقوى على محمد، وكانت النّتيجة هروبه وإعلان هزيمته عبر اغترابه وهجرته إلى الأرجنتين، وبات يُطلق عليه هناك «ماماد»، إنّ هذا الصّراع ، وإن كان طمعًا في الحصول على حصان، لكنّه يدلّ على قضية جوهريّة ألا وهي هجرة اللبنانيين بلاداً جعلتها الذّئاب غير صالحة للزّرع. واستمرّ الصّراع حتى بعد عودة «ماماد" ورغبته في استثمار أمواله: «البيك يلاحقني، بيك هذه الأيام حفيد بيك تلك الأيام» ص 09، فالأزمة مستمرّة وتطوّر الصّراع ليكون طمعًا في الحصول على أرزاق هذا المغترب ومشاركته في مشاريعه التي ينوي القيام بها تسلّطًا وتجبُّرًا.

والذّئب الثّاني تمثّل في تسلّط شركة «الرّيجي» ومن يمثّلها في السّيطرة على تعب المزارعين وجهدهم، فهذا المزارع إبراهيم يُسلّم التّبغ كما فرضت شركة الريجي، بعد فشل محاولة المزارعين في أخذ ما يستحقّون مقابل عذابهم، يقول: "صدّق أنّي رأيتها أنيابًا في أشداق ذئاب تهطل عليّ وتخترق صدري" ص 661، هزيمة جديدة سببها الذّئاب التي ترسل أنيابها، فيتحكّم المرابون بأرزاق المزارعين.

ومن الذّئاب التي تقوى على النّاس ما له علاقة بالمخابرات التي تلاحق تصرّفات المواطنين، وتعرف عنهم كلّ شيء، وتراقب تصرفاتهم مع الفدائيين: «الجيش يلاحق الفدائيين، ومن يتعاون معهم... سؤاله عن علاقتي بأبي شكيب له معنى...ماذا قال له الرّجل الذي يعاديني عنّي؟» ص 961. وقد تمتدّ أنياب الذّئاب في السّلطة إلى «الدّرك»، فيلاحق دركيان أبا نايف لأنّه بنى القنّ من دون رخصة، فلا يكون الخلاص من التّوقيف والعذاب إلّا بدفع رشوة لهما، وتصل أطماعهما إلى كتب الأستاذ بطل الرّواية، فيأخذان بعضًا منها.

وثالث الذّئاب يتمثّل بعملاء السلطة الذين يحصون أنفاس النّاس، ويسمسرون...، فلا تُصرف تعويضات الاعتداءات ان لم يأخذوا حصتهم، فالتّعويض لا يأتي من دون سمسرة ص 161. ومن الذّئاب قوى مستبدة تحكم مسار الحياة، فتعمل، على سبيل المثال، على تعيين الأستاذ بطل الرّواية في مدرسة قرية نائية، بعد أن راح يسعى هو ورفاق له إلى إحداث تغيير، وأدرك هو ذلك ، فقال: «من لا واسطة لديه تأكله طاحونة الذّئاب»، ص 681. وهنا يبرز دور الفساد في تسيير شؤون البلاد، والمتمثّل بالبرطيل/ الرّشوة لتحقيق الغايات.

الحبُّ لا يجد فرصه في هذه الطاحونة، فبعد أن يجمع هذا الشّعور بين الحبيبين المثقفين، يقوم الأبّ، ولسبب مذهبيّ، بوأد هذه العلاقة، يساعده على ذلك ما قامت به القوى المتحكّمة بإدارة البلاد، من إبعاد للأستاذ، ماحال دون تنفيذ ما تعهد به.

وفي مقابل كلّ هذه الذّئاب، يعلن بطل الرّواية رغبته في الإصلاح، فهو يتمتّع بشخصيّة متمرّدة لا تقبل القيود، يمتلك فكرًا نقديًّا لا يلتزم بقيد، لهذا يرفض الانتماء إلى أي حزب ما، وهو ناقد دائمًا لا يعجبه العجب، ولديه ثقة بنجاحه في أي أمر «هذا القدر أنا أصنعه» ص 35، لهذا نراه يواجه الذّئاب على طريقته، فكما جدّد قعدته في كرمه الذي استضاف فيه الجميع، كان يسعى إلى تغيير الفكر، وطريق النّصر يكون عبر حرب التّحرير الشّعبيّة.

وفي مقابل الفساد الذي برز في الرّواية نرى أنّ كلمة الإصلاح قد تواترت بشكل واضح، فإصلاح الأراضي الزّراعيّة يؤدي إلى إصلاح المدرسة وهو ما يعادل إصلاح الوطن «يستصلحها أبي ليكرّمها كما كرّم أبوه وجدّه الأراضي» ص 681. فمشاكل لبنان الاقتصاديّة كثيرة منها: عدم التّوازن الاقتصاديّ

بين مناطق لبنان، والازدهار في لبنان هو ازدهار الرّأسماليّة اللّبنانيّة المستفيدة من أموال السّيّاح العرب من الخليج، وحاجة لبنان إلى الإصلاح الإداريّ والتّخلّص من ظلم شركة الرّيجيّ، وحاجة القرى إلى إصلاح عدّة أمور. هذا هو ما يسعى إليه بطل الرّواية وظلّ ينشد التّغيير فهو "الحقيقة الوحيدة في هذه الدّنيا" ص 39.

استطاع الكاتب أن يقدّم لنا رواية تحمل في طيّاتها أبعادًا اجتماعيّة، تهدف إلى مجتمع أفضل، ويجعلنا نتوافق مع ما قالته أمينة فإنّ الحناجر لا تصنع انتصارات... والدّموع لا تطفئ الحرائق ص 39، فالسّبيل هو بالعمل ومواجهة الذّئاب. واللّافت أنّ زراقط في روايته قدّم عملًا فنيًّا متكاملاً، معتمدًا تقنيات السّرد، ومن أهمّها الاعتماد على تقنيّة الاسترجاع، إضافة إلى اعتماده على الحكايات التي تنوّع راويها بين البطل وشخصيّات أخرى من أبطال الرّواية، فكانت هذه الحكايات مكمّلة للبناء السّرديّ، ومنمّية للحدث في الرّواية. واستخدم الكاتب الحوار الذي أظهر مكوّنات الشّخصيّات وشخّص نفسيتها، إضافة إلى استخدامه للوصف الذي رسم لنا صورة رائعة للقرية اللبنانيّة، وكان هذا الوصف قادرًا على تحريك مخيّلة القارئ فيشعر بأنّه في داخل المشهد، خصوصًا مع ما قدّمه من تعابير وألفاظ أعادتنا إلى أجواء القرية القديمة ص 39، وأحيت تراثنا المتغيّر الذي بات يتزيّا برداء العولمة.

وإذا كان زراقط قد كتب رواية بشخصيّاتها المتخيّلة نافيًّا انتماءها إلى السّيرة الذّاتيّة، فإن مخيّلة القارئ يمكن لها أن تحذف التّواريخ الحقيقيّة التي برزت في الرّواية محدّدة زمنها بحوادثها التي جرت، وسيرى نفسه في هذه اللحظات أنّه يعيش حياة البطل في زماننا الآن، فالذّئاب ما زالت تدير طاحونتها، وما زلنا ننتظر الذين يقوون على الذّئاب.

التَّجنيس، وثلاثيّة: الحبّ، العائلة، الوطن
في «طاحونة الذّئاب» لعبد المجيد زراقط

أ. د . هدى معدراني[1]

سؤال أساس تثيره قراءة «طاحونة الذّئاب[2]» هو: هل هي رواية، أو مجموعة قصص قصيرة، أو سيرة ذاتيَّة؟

في الاجابة عن الشقِّ الأوَّل من هذا السّؤال، نرى أنّ بناء الرّواية يتشكَّل من قصّة إطار هي قصّة حبّ الأستاذ التي تبدأ الرّواية وتنتهي بها، والأستاذ هو الشّخصيّة الرّئيسة في الرّواية، ولا يُسمَّى للدَّلالة على أنَّه يمثِّل شخصيَّةً عامَّة، هي شخصيَّة المثقف اللّبنانيّ في مرحلة السّتينيّات من القرن الماضي. تنتظم، في سياق هذه القصّة الإطار، قصص شخصيّات أخرى يكون الأستاذ شخصيَّةً مشاركة فيها، ويلاحظ أنَّ كلّ قصّة من هذه القصص تبدو كأنّها ذات بنية مستقلَّة، في الوقت نفسه الذي تنتظم فيه في محور يمثّل قضيَّة الرّواية المركزيّة، وهذا النّوع من البناء القصصيّ المركَّب من قصّة إطار وقصص تنتظم في مساره، لتشكّل بناءً روائيّا كلّيًّا، متأثِّر بالقصص التّراثيّ من نحو أوَّل، وبالقَصص الحديث من نحو ثانٍ؛ إذ إنَّ محورًا مركزيًّا تنتظم القصص جميعها في موقعها، من البناء الروائيّ، لتمثِّله، ولينطق بالدّلالة الكليّة. والمحور المركزيّ هو رواية قصّة الحياة في القريّة اللّبنانيّة، وخصوصًا القريّة اللّبنانيّة الجنوبية الحدوديّة. وهذه القصص هي:

قصّة الأستاذ العاشق النّاشط سياسيًّا واجتماعيًّا وتربويًّا، وقصّة الطّبيعة الجميلة، والأرض وعلاقتهما بالفلاحين المثمرة كرومًا تتألّق جمالًا و تينع ثمارًا، وأبوابها مفتوحة للجميع، وقصّة الأجير الذاهب بـ«عديلة» القمح إلى الطّاحونة، فيقتله السَّيل، ويأسف معلّمه على ضياع القمح وموت الحمارة، وليس على مقتله وترمُّل زوجه وتيتُّم ابنه، وقصّة ابنه ابراهيم عمشة الذي أخذ اسمه من اسم حبيبته عمشة، وهي أخذت اسمها من اسمه، فصارت معروفة بعمشة ابراهيم، كما العشاق الكبار في التّاريخ، وهما العاشقان اللّذان انتصرا على الفوارق الطّبقية والعائليّة، وغدت قصّة حبِّهما مثلًا يُضرب في القريّة. وابراهيم هو المناضل الذي تطوَّر وعيه من إحساس فطريّ بالظّلم ومقاومته إلى وعي ثوري، وقصّة الرّاعي حسين الحاج أحمد الذي رفض اقتطاع العدوِّ الصّهيونيّ لأرضه، وذهب بقطيعه إليها، وغالب الحارس الصّهيونيّ وغلبه، لكنّ الدّورية اعتقلته، وليس من حامٍ له، وقصّة المزارع أبي جواد، الذي كان يُموِّن المنطقة بخضاره وإنتاج مزرعته، وعندما بنى قنًّا جاء الدّرك واعتقله، وقصّة محمد الذي قاوم زلم البيك الذين أرادوا سرقة حصان أبيه، فقاومهم، وهاجر، وعاد باسمه الجديد «ماماد»، بعد سنين طويلة، ليستثمر أمواله في تنمية المنطقة، فأعاد حفيد البيك سيرة جدِّه، وقصّة أبي شكيب، عميل المخابرات، وجبَّار المرابي... وقصّة السّلطة التي لايربطها بهذه البلاد سوى المخابرات والدّرك ومعاقبة من يقاوم الفساد ويسعى إلى الاصلاح، إلخ من قصص...

يربط هذه القصص عنوان هو محرّك النّص، وناظم إيقاعه، وهذا العنوان، وعلى الرّغم من رمزيته البارزة وتعالقه التّناصي مع عناوين روائيّة أخرى، يبدو واضح الدّلالة، إذ يستدعي الحضور، في

(1) أستاذة في الجامعة اللبنانيّة – كلية الآداب.

(2) زراقط، عبد المجيد، 2020، في طاحونة الذّئاب، مركز ليفانت للدراسات والنشر.

العنوان، الغياب: الذّئاب تستدعي الأغنام لتمثل أمام القارئ ثنائية القاهر والمقهور، الظّالم والمظلوم، المستبد والعاجز، القوي والضّعيف. لكن هذه الثنائيّة تحتّم حضور طرف ثالث يأبى أن ينساق مع القطيع، يمثّله المقاومون الذين يثورون على الذّئاب فيظفرون بالإهداء «إلى الذين يقوون على الذّئاب» ص.5.

يمثّل العنوان « طاحونة الذّئاب» واسطة العقد للقصص والحكايات والأحداث، ويشكّل مدخل النّصّ الروائيّ الذي تعضد أواصره ثلاثيّة هي: الحبّ، العائلة، الوطن، فتدور هذه العناصر في رحى طاحونة لا تنفكّ تدور وتطلب: ألا من مزيد؟ وتدير هذه الطّاحونة وتسيطر عليها ذئاب بشريّة.

وهنا يمكن الإجابة عن الشّق الثّاني من السّؤال، فهذا البناء المركّب الذي تبيَّنّا مكوّناته هو بناء روائيّ، وليس بناء سيرة ذاتيّة، وإن كان من سيرة فهي سيرة فضاء روائيّ لمكوّن من مكوّنات الجمهوريّة اللّبنانيّة في آونة من الزّمن عرفت مناطق محدودة من هذه الجمهورية ازدهارًا، سيرته من مختلف النواحي، وفي علاقته بالكيان الاستيطانيّ، وبالمحيط العربيّ. وهكذا يمكن أن نفهم استهلال هذه الرّواية.

استهلّ عبد المجيد زراقط « طاحونة الذّئاب» بمقدّمة يقول فيها: «لكلّ من يرى أنّ ما يقرأه سيرة أو تسجيلًا للوقائع: لا، ليس الأمر كما تعتقد... ليست سيرة ذاتية. هذه رواية ...»(ص.7)

تذكّرنا هذه العبارة بعبارة ربيع جابر الشّهيرة في مستهل رواياته: «هذه الرّواية من نسج الخيال، وإنّ أيّ شبه بين أشخاصها وأحداثها وأماكنها مع أشخاص حقيقيّين هو محض مصادفة». لكنّ معظم رواياته مستلّة من التّاريخ وتحكي سيرة ذلك الزمن الذي شكّلها، وكذلك الحال في هذه الرّواية، لكن التّاريخ في هذه الرّواية ليس تاريخ الأحداث السّياسيّة، وإنّما تاريخ الحياة المعيشة متحوّلة إلى نصٍّ روائيّ من منظور يرى إلى العالم من موقعه المجتمعيّ والأيديولوجيّ. وهذا يعني أنّها ذات مرجع واقعيّ تصدر عنه وتغايره وتنطق برؤية إليه، وهذا لا يخلّ بالنّصّ الرّوائيّ، فالرّواي، بعامّة، تتناول أحداثًا متخيّلة ذات مرجع واقعيّ.

وأرى أنَّ هذه المقدّمة قدّمت وظيفتين:

أوّلًا : تجنيس العمل إذ أعلن المؤلف أنَّه يكتب رواية لا سيرة ذاتية، أي نحن أمام عمل روائيّ متخيّل.

ثانيًا: إثارة المتلقّي؛ إذ أثارت هذه العبارة القارىء الذي يكون عادة ممتلئًا بالشّكوك، لأنّ إنكار السّيرة الذّاتيّة هو عملية توجيه القارىء تجاهها، فما عاد القارىء يستبعد السّيرة الذاتيّة أو بعض ملامحها، ما حفّزه ليبحث في حياة الكاتب علّه يحظى بما يثبت ظنونه، وبخاصّة أنّ الكاتب مزج، في هذه المقدمة، الواقعيّ بالمتخيّل، فتضمّنت هذه المقدّمة حوارًا بين الكاتب وأفراد عائلته، ومهّد هذا الحوار للشّخصيَّتين النّسائيّتين الرّئيستين في الرّواية، وبرز ما يشي بغيرة الزّوجة من هاتين المرأتين، وإسراع الكاتب إلى التّوضيح والتّسويغ: قالت لي ابنتي مهى: وصلتك رسالة. قال ابني فادي: وصلت رسالة أمينة، وضحك، وهو ينظر إلى أمّه. قالت زوجتي: من هي أمينة ؟ من هي نهى؟ لم تخبرني عنهما... قلت: هذه ليست سيرة ذاتية. هذه رواية» (ص. 7). لا يهمُّنا من هذه المقدمة إذا كانت الرّواية مبنية على أحداث حقيقيّة حصلت أم هي متخيّلة، فالرّواية، كما ذكرت، تتناول أحداثًا متخيّلة ذات مرجع

واقعيّ. لكن ما يعنينا في هذه المقدمة إطلالة الشّخصيتين النّسائيّتين، ما يعني دورهما الفاعل في الرّواية. فكيف تشكّل الحبّ في «في طاحونة الذّئاب»؟ هل كان ذئبًا في وجه من عارضه أم كان ضحيّة الذّئاب؟ وهل وجد الحبّ لنفسه مكانًا يتحقّق فيه والوطن يتمزّق بين أنياب الذّئاب؟

إذا كان موضوع الوطن ومقاومة الاحتلال والفساد يشكّل «تيمة» لازمة متكرّرة في كتابات عبد المجيد زراقط، فإنّ موضوع الحبّ والمرأة يحضر حضورًا لافتًا في هذه الرّواية، فيطلق الكاتب اسم هاتين الشخصيتين النسائيتين من دون سواهما في المقدمة، كأنه يقوم بإعلان يمهّد بزوغ فجر هاتين الشخصيتين في حياة البطل، وفي أحداث الرّواية، وهذا ما لم نشهده في روايات عبد المجيد زراقط السّابقة؛ إذ كان دور المرأة فيها ليس دور شخصيّات أساسية، وكان الحبّ يعبر بسرعة كإطلالات شمس الرّبيع. ليس هذا فحسب، بل تنتهي الرّواية بالمرأة أيضًا فتتكوّن الوحدات السّرديّة الأخيرة من قراءة البطل رسالة غراميّة من حبيبته أمينة، ثمّ قراءة ما كتبته له حبيبته «نهى» التي أحبّها بصمت، ولم يعلمها بذلك، وتتضمّن كلمات نهى، مع اختصارها، وعيًا بالواقع وخوفًا على البطل من ذئاب هذا الواقع. واللافت، في حضور المرأة، في هذه الرّواية أنَّ القرويّة عمشة تستطيع أن تحقّق مالم تستطع أمينة ابنة المدينة من تحقيقه، وهذا الإنجاز ينتظم في المحور المركزيّ الذي تحدَّثنا عنه آنفًا.

يبرز الحسّ الوطنيّ القوميّ مع الصّفحة الأولى: «نريد أن نشارك في حرب التّحرير، وندخل فلسطين» (ص. 9)، ويتجلّى هذا الحسّ الوطنيّ في صفحات الرّواية كلّها، وتكثر الذّئاب، وتتكرّر الكلمة لفظًا ومعنى.

أشكال الذّئاب كثيرة وكذلك أفعالهم، والذّئب الخارجيّ الذي استقوى على الوطن ما كان ليقوم بذلك لولا تنصيبه ذئابًا يحكمون العباد، ويخربون البلاد، ويديرون طاحونة الظّلم والفساد والاستبداد سيد الموقف.

يتجلّى الذّئب الأوّل في العدوّ الصّهيونيّ، والعالم العربيّ بأسره نعاج «يحاربون بالخطابات»(ص.16)، وليست أي نعاج، أنّها نعاج غبيّة: «ما حدث، ويحدث عكس ما تذيعه إذاعاتنا، منذ بدء الحرب حدثت الهزيمة» (ص. 18). وهذه الثنائية الدّالة، ثنائية الذّئاب والخراف تحضر في مفاصل الرّواية كلها: الطّغمة الحاكمة تستبدّ وتجعل النّاس يعيشون محرومين من الماء والكهرباء والمدارس والرّعاية، وتسود سلطة الذّئاب وسطوتهم في مؤسّسات الدّولة، فيتحكّمون في أرزاق النّاس، فتظلم شركة الرّيجي المزارعين، ولا تأبه لمطالبهم، وتنشط «البراطيل»، والرّشاوى، ويُستبعَد مَن يينتصر للحقّ: «خلصنا منّو. صار بآخر الدنيا.. قال بدّو يدير المدرسة والبلد كمان. مش عارف مع مين علقان؟»(ص.207)، وتنتصر الذّئاب:» هزمتنا الذّئاب هذه المرّة»(ص.166)، وتتكرّر الهزائم.

يتمثّل الذّئب الثّاني في خنق الحبّ والقضاء عليه، فيُقتَل الحبّ في المهد، وتستذئب الحبّيبة «نهى»: «أنا أستبدّ بمن يحبّني ... إنّما العاجز من لا يستبدّ»(ص.15)، فهل يتحوّل البطل إلى نعجة؟ يأبى البطل أن يكون من القطيع:»أنت في محلّ وأنا في محلّ آخر» (ص. 16)، وتدرك «نهى ذلك فتقول له:»أنت تريد تغيير العالم»(ص.16). لكن على الرّغم من ابتعادها عنه إلّا أنّها تظلّ تتابع أخباره، فتحذّره في نهاية الرّواية، فقد أهدته رواية «اللص والكلاب»، وكتبت له: «قلبت صفحة الغلاف، وقرأت في أعلى الصّفحة البيضاء: لم يكن سعيد مهران لصًّا، لكنّ الكلاب لم تتركه. أنا أتابعك، ويزداد خوفي عليك من كلاب أشرس من الكلاب التي قتلته» (ص.217) وهذا يوحي بأنّ المعركة ضد الذّئاب مفتوحة، وقد لا تنتهي، فطالما هناك نعاج هناك ذئاب، لكن لا بدّ من وجود من يقوى

على الذّئاب:»هو العاجز من لا يستبدّ... ما أفظع العجز... يا ناس، لمَ نبقى عاجزين؟ وإلى متى؟» (ص30) إلى أن يحضر من يتصدّى للذّئاب: « فقلت: ما حزر، ولن يطول فرحه»(ص.207).

يتجلّى النّوع الآخر من الذّئاب في العائلة، في والد «أمينة» حبيبة البطل، سيّرها والدها كما يشاء، أجهض حبّ ابنته، ودفنه من دون موافقتها، ورفض الحبّيب لفقر قريته وبعدها، ولدخله المحدود، واختلاف مذهبه. والمفارقة أنّ «أمينة» لم تقاوم بل رضخت على الرّغم من تطلّعاتها الثّوريّة التّنويرية، فهي القائلة: « ثغاء الخراف لا يقلع أنياب الذّئاب» (ص24) وارتضت تسليم نفسها بسهولة لأشداق الذّئاب مع أنّها كانت مقتنعة بأنّ:»أشداق الذّئاب لا تستطيع بلع قرون الخراف»(ص.24).

قضى الذّئاب على حبّه، فكيف يواجه ذئاب القريّة المتواطئين مع ذئاب الوطن؟ فيشكّلون عصبة تقوى بالاستذاَب، إذ لا يمكن للطّاحونة أن تستمر من دون طحين وطحين الذّئاب الأغنام، وهذا يتمّ باستبعاد كلّ من تسوّل له نفسه السّعي إلى الإصلاح، وهل يكون الإصلاح والتّغيير بغير العلم؟ والبطل أستاذ يحمل فكرًا توعويًّا تنويريًّا نيِّرًا، ويشكّل خطرًا على ذئاب القريّة وأزلامهم (البيك، أبو شكيب، المدير، الناظر) فيستبعد من مدرسة القريّة.

لا ينتهي النّضال، ولا تفتر همّة الأستاذ وإن أُلحِق بمدرسة بعيدة من قريته إلّا أنّه لا ينفكّ يثور على الذّئاب فيخطب في النّاس « للتبرّع لأبناء المزارع المهاجرين» (ص. 200). وكما في كلّ مكان تتربّص به الذّئاب وتعتقله المخابرات، لكن يفرَج عنه لأنّ هناك من يؤمن بقضيّته، ويدافع لأجلها، فيخلّصه مدير المدرسة الجديدة، ويتولّى القضيّة أخو «نهى» الذي يسلّمه هدية «نهى» له، وضمّنها رسالتها له، فيكاد يقول: ياحبيبتي، لكنّه: يقول: يا... يانهى، تخافين عليَّ... الآن رأيتهم، في إشارة إلى تغيُّرها وتبادل مشاعر بينهما، وتبقى النّهاية مفتوحة ليكملها القارئ، فيكون شريكًا في الكتابة.

« طاحونة الذّئاب»

ريف وديع وأرض معطاء وسلطة جموح

د. يوسف الصميلي

تبعثرت قعده الأستاذ في كرْم أهله، وتناثرت مكوّناتها فالكتب في ناحية، والسماور في ناحية أخرى، والمساند والمفارش والوسائد في ناحية ثالثة، وربّما كان هذا بفعل فاعل من صبية مراهقين أو غيرهم، وتبعثّرت عواطفه أيضًا في صيدا بين إعجاب بنهى، وبين حبّ لأمينة، فتبخر الحبّ بسفر الحبّيبة وأهلها، وربما ازداد الإعجاب بالزّميلة النّاضجة، التي امتزج لقاؤه بأخيها عاصم في مكتب الأمن بالثّكنة العسكريّة في صيدا، بحلاوة الماضي وخيبة الحاضر، إلى أن تكشّفت الخاتمة عن تعاطف معه، عبَّر عنه المحققّ العسكريّ بالتماس الوسيلة للإفراج عنه سريعًا، حين عدّ وجود وفد لحق به بعد اعتقاله، فرصة للأخذ بشهادة الوافدين ببراءته.

إذا أردنا أن نرسم مسارًا خطيًّا للأستاذ في رواية «طاحونة الذّئاب»، فسنرى أنفسنا أمام صبيّ «شاطر» في المدرسة، تفاعل به أبواه، وأصرّ والده على أن يكمل تعليمه، فألحقه في صف «السّرتفيكا» بمدرسة قرية أخرى بعيدة عن قريته التي كان صفّ الرّابع الابتدائي آخر السُّلَّم التّعليمي فيها، وبعد «السّرتفيكا» استمرّ على المسار نفسه في إكمال تعليمه وصولًا إلى التّخرّج من كلية المعلمات والمعلمين في صيدا، ليصبح أستاذًا.

في هذا المسار التّعلُّمي، لم ينس «الأستاذ» موقفًا حرجًا، تعرّض له في صف «السّرتفيكا»، حين اتفق زملاؤه في السّكن وفي الصّف على الهروب من المدرسة في ليلة شتويّة عاصفة، وتركوه وحيدًا بعد أن رفض مجاراتهم، فلم ينم ليله، ولم ينجز فرض الحساب، وغلبته سَنَة من النّوم في الصّباح، فاستيقظ متأخرًا وذهب إلى المدرسة بعد بدء الدوام، وكاد المعلم «المدير في الوقت نفسه» أن يعاقبه بالضّرب بقضيب الرمان، لولا حسن تخلّصه بإيراد الأسباب بأسلوب مقنع وتعبير سليم، حمل المعلم على أن يعلّق أمام جميع التلاميذ بالقول: ليس شاطرًا في الحساب فقط بل وفي الإنشاء أيضًا.

في دار المعلمات والمعلين في صيدا، كان مجلّيًا في دروسه وكانت له اهتماماته السّياسيّة والثّقافيّة، فعرف بين زميلاته وزملائه، بكتابة القصّة القصيرة، والمقالة الأدبيّة، والمناقشة الدّالة على التّمكن في القضايا السّياسيّة والاجتماعيّة، فتمّ تصنيفه يساريًّا، أو ظنّ بعضهم أنّه «حزبيّ»، وفي الوقت الذي أعدّ فيه بحثًا عن فلسفة الحبّ عند فرويد وإنجلز، بعد أن أحبّ زميلته نهى حبًّا رومانسيًا حالمًا، اشترك في ندوة عامة مع شيخ مصريّ كان أحد أئمة مساجد صيدا، عن الإمام علي كرم الله وجهه، ولشدة إعجاب هذا الشّيخ به، أهداه نسخة خاصة من القرآن الكريم، الذي كان قد حافظ على الصلة به والتّعبد بتلاوته منذ أن ختم قراءته في كُتَّاب القريّة وهو في الثّامنة من عمره.

في صيدا كانت له قصتا حبّ متزامنتين، فقد أحبّ زميلته نهى، وكانت ترى هذا الحبّ في عينيه، وكان يرى في عينيها إعجابها به، لكنّه لم يجرؤ على البوح لها بمكنون قلبه تصريحًا أو تلميحًا، حتى في آخر يوم من عهدهما بالكلية وانتهاء الدّراسة فيها، وتناولهما الغداء معًا مع والدها في أحد مطاعم صيدا، كان الوداع عاديًّا، وانتهى وحيدًا مع إبريق الشّاي، إلى أن انتبه إلى موعده مع شاي العصر مع الحبّيبة الأخرى أمينة.

أمينة بنت أبي أمين، بيت أهلها ملاصق لبيت أبي سامي حيث مقرّ سكنه، وأمّ سامي ثالثتهما دائمًا، فهي التي تعدّ شاي العصر، ويكونان معًا دون موعد مسبق، فالشّاي يجمعهما عصر كل يوم تقريبًا، وقد وجد في أمينة، الفتاة اللطيفة، المجتهدة في دراستها، الباحثة عن علاقة جادة تنتهي بالخاتمة السّعيدة، التي هي الزواج، وقد بادلها الفكرة نفسها، واتفقا على ذلك بمعرفة أهلها، الذين اشترطوا أن يكون «أستاذًا» في صيدا، وأن والدها سيسعى لتحقيق ذلك.

وقد بارك أبو سامي وأم سامي هذا الاتفاق، كما باركه أبواه بعد ذلك حين أخبرهما بعد أن استلم رسالة من أمينة، أثناء انتظاره قرار التعيين في قريته وبين أهله.

هذا المسار الخطّي للأستاذ، هو مفتاح الحكاية، حكاية القريّة الجنوبيّة الوادعة، التي قنع معظم أهلها بما قسم الله لهم من رزق، فبنوا بيوتهم، واستصلحوا أراضيهم، ونوّعوا مزروعاتهم، بين بساتين وكروم وزراعة تبغ وغير ذلك، وكان منهم التّاجر والحرفيّ ومن اضطرّته الظّروف إلى الاغتراب، إنّه جوّ ريفيّ صافٍ نقي، كان يمكن أن يظلّ على رتابته ودورة حياة النّاس فيه، لولا عدة عوامل ماجت بين جنباته وأيقظت هؤلاء المواطنين على الوجه الآخر لواقعهم، فكانت حكايتهم «في طاحونة الذّئاب» وكانت حكاية «الأستاذ» حكاية شخص منهم وإن في مسار آخر.

زمن الحكي:

نحن الآن في الخامس من حزيران سنة 1967، وهو اليوم الأوّل لامتحانات السّنة النّهائيّة – سنة التّخرّج – في دار المعلمات والمعلمين في صيدا، وأناشيد الإذاعة صدحت مع صباح هذا اليوم بأغاني النّصر المبين، ودخل الجميع قاعات الامتحان بعد فورة حماس ومحاولة تمنُّع عن أداء واجبهم الدّراسي، تضامنًا مع «حرب تحرير فلسطين» ومضت أيّام الامتحان، التي قضاها «الأستاذ» مع زملائه في شقتهم على هذا النّحو من الحماس، الذي حاولوا بعفوية أن يستنسخوه في أثناء تصفيقهم الحادّ لإسقاط ما يحوم فوق رؤوسهم من بعوض، وكأنّ نقاء سرائرهم كفتية طيبين، أنطقتهم بشكوكهم – بشأن النصر –عن غير قصد– في حديثهم السّاخر مع الهرّة، بأنّهم قريبًا سيطيرون إلى القدس وطبرية والخالصة، وقد راودت هذه الشّكوك: «الأستاذ» حين حدثته نفسه عن قريّتهم الحدوديّة، وعن احتمال نزوح أهله منها، وواجبه في تدبير أمرهم، لكن هذه الخاطرة جوبهت وصُدت بخاطرة أخرى هي خاطرة النّصر القريب.

عاد الأستاذ إلى قريته الحدوديّة، وكان من المشاهد الأوّلى التي رآها في بيتهم، والده الذي كان يستمع إلى الرّاديو الذي اشتراه سنة 1956 مع أوّل يوم من العدوان الثّلاثي على مصر، كان وجه الوالد حزينًا، لكنّه بادر ابنه «الأستاذ» بالقول: الحمد لله عاد عن استقالته قاصدًا عبد الناصر، وهذه إشارة إلى أنّ الجوّ العام في هذه القريّة كان جزءًا من الجوّ العربيّ العام، إيمانًا وقناعة وحماسًا وتأييدًا لما كان ينادي به عبد الناصر.

في هذا الصيف من سنة 1967، أعدّ الأستاذ لنفسه مجلسًا خاصًا «قعدة» في بستان الأهل، وفي هذه القعدة كان يقرأ ويكتب ويستقبل الزّائرين، فكانت امتدادًا لغرفة الاستقبال في منزلهم، التي كانت صومعته الأخرى، ومن هذين المكانين عرف شؤون القريّة وشجونها، وراحت كل حكاية لواحد من رجالها تقود إلى حكاية أخرى، مؤكدة كلها أنّ الجميع «في طاحونة الذّئاب» وأنّ لكلّ واحد قصته مع هذه الطّاحونة.

إنّها طاحونة لا تنفكّ رحاها عن الدّوران، واضعة هؤلاء الرّيفيين الوادعين بين فكّيها، وهم بدورهم لا ينفكون عن شحذ عزائمهم والتّجمل بالصّبر بغية حياة كريمة. يكابدون يوميًّا ليحافظوا عليها، فالبيك وأبو شكيب والدّرك والمخابرات من جهة، والعدوان الصّهيونيّ الذي احتل المزارع في حرب 1967 وهجَّر أهلها من جهة أخرى، وهم بين مقيم ومهاجر في كدح مستمر من جهة ثالثة، والفجوة بين الأجيال في هذه الحقبة، أكثر اتساعًا ممّا يظن «الشّباب» ومنهم «الأستاذ» الذين يحملون الأفكار التّقدمية، ويدعون إلى تغيير هذا الواقع المرير.

كانت حكاية «الأستاذ» الأولى حين استجاب لطلب والده بالذّهاب إلى الحاج حسين علي بعد الغروب ليشتري منه الخروف الذي سيجعله وليمة إكرامٍ لضيوفه أبي أمين وأبي سامي وزوجتيهما، فعرف لدى وصوله أنّ صاحبّ القطيع تعرض للخطف من العدو الصّهيونيّ، وأنّ ابراهيم عمشة الذي حضر المشهد عاد بالماعز والأغنام إلى دار صاحبّها.

وعرف من ابراهيم عمشة في هذه الأمسية شجاعة وجسارة الحاج حسين، حين تصدّى للجندي الصّهيونيّ وانتزع منه بندقيته، وكبَّله ثم عرفا «ابراهيم والحاج حسين» أنّ هذا الجندي هو اليهودي «ليفي» الذي كان يعمل سمسارًا في سوق الخالصة – القريّة الفلسطينية الحدوديّة، وهو الآن يعمل ناطورًا للمزارع اللّبنانيّة المحتلة.

في هذه الأمسية مع ابراهيم عمشه تعرف إلى المفوّه الشّاب الذي اختاره أبو شكيب ليرحبّ بالبيك حين زار القريّة، ومن يومها عُرف بالمفوّه، وكان رضى أبي شكيب وسعيه عند البيك قد أمنًّا للمفوّه وظيفة في مرفأ بيروت، وفي السّهرة نفسها في بيت ابراهيم، تعرّف إلى «عمشة» زوجه، وعرف قصّة حبّهما التي ربطت اسميهما معًا، فأصبح هو ابراهيم عمشة وأصبحت هي عمشة ابراهيم، ابراهيم الشّاب الآدمي الخلوق :»الشّبوبية» عمل في مجالات كثيرة، وكان موهوبًا فيها جميعًا، فهو الحصَّاد الذي لا يجاريه أحد من مجايليه، وهو صانع المكانس والمقشات والمدقات وبلاطات الفراكي، وكان قنوعًا بما قسم الله له إلى أن اختلف مع «معلمه» فاضطر إلى الذّهاب إلى فلسطين وعمل ورّاقًا (غلاّقًا) وجمع مبلغًا من المال وعاد ليتزوج بعمشة، ويرمّم داره وكدح مثل الجميع وها هو اليوم مع زوجه وحيدين بعد أن كبر الأوّلاد وتفرَّقوا.

وفي بيت الحاج سليم عرف قصّة أخيه محمد (مامادو) الذي هرب من القريّة على أثر الضّرب المبرح الذي وقع منه على «زلمتي» البيك اللذين أرادا سرقة حصانه، ففرَّ إلى بيروت ومنها بعد عمل شاق وحُسن تدبير سافر إلى الأرجنتين، ليعود رجلًا غنيًّا يريد أن يستثمر ماله في قريته، لكن البيك يريد أن يكون شريكه لذلك يستعد لترك القريّة من جديد.

وفي قعدته عرف قصّة أبي نايف مربي الماشية والدّواجن والنّحل، الذي بنى قنًّا من غير ترخيص فخفره الدّرك بعد أن أفسد ابنه الشّاب وساطة أبي شكيب باسترضاء العريف والدّركي الآخر أن يهدي كلًا منهما سلة بيض وسطل لبن وديكًا سمينًا وكيلو زعتر بسمَّاقه، وكيلو عسل، فأقرَّ الأستاذ فكرة المصالحة، وفك الدّركيان قيد أبي نايف، وعاد إلى داره.

وفي «القعدة» استقبل «الأستاذ» زائرًا ليس في البال هو عاصم الضّابط في المخابرات وشقيق نهى، الذي حاول أن يستجوبه عن قصّة الفدائيين الذين طرقوا بابه ليلًا، وأحدهما جريح أسعفه في غرفة الاستقبال بمنزل أهله، وساعدهما بنقل الفدائي الثّالث الذي كان جرحه بليغًا، مستعينًا بحمارة الحاج

أبي حسن صاحبّ الأرض التي اختبأوا فيها.

كانت التّقارير لدى المخابرات شديدة السّلبيّة بحق «الأستاذ» وبأنّه يساعد الفدائيين، ويخبىء أسلحتهم في بستان أهله، وأنه منتمٍ إلى حزب أو تنظيم من المخربين، لذلك كان يتمّ تفتيش بستان «العقدة» بحثًا عن الأسلحة ومخابئها، وفي هذه الجلسة مع عاصم حاول هذا الضّابط استفزازه حين أتى على ذكر أخته نهى، وبوصْفها الأستاذ بأنّه شاب نحيل أسمر يريد تحرير فلسطين وتغيير النّظام وتجديد الأدب، وهو عاشق لكنّه عاجز عن البوح بحبّه.

حادثتان:

حكايات أهل القريّة قصص مشوقة، وإذ كان لكلّ منهم حكايته، فهناك حادثتان تتعلّقان بالشّأن العام، إحداهما بناء مئذنة للمسجد، وقد تبرع الموسرون بتكاليف البناء، وحين جاءت ساعة الاحتفال بالنّهاية، اختلفوا على ترتيب الأسماء التي ستكتب على البلاطة، هل ترتّب حسب المبلغ الذي تبرع به كل واحد، أو يتم وضع اسم البيك في رأس القائمة علمًا بأنّه ليس صاحب المبلغ الأكبر، وانتهى الأمر بعد الاحتكام إلى السّيد، بعدم وضع البلاطة أصلًا.

- أما الحادثة الثّانية فهي تتعلّق بشركة التّبغ، التي تتحكّم بكل شؤون هذه الزّراعة، تسعيرًا وترخيصًا ومساحة مزروعة، وكان «الشّباب» قد أدّوا دورًا إيجابيًّا في جعل المزارعين يتفقون على موقف موحَّد هو: أن يكون لهم ممثلهم في التّسعير ثم تطوّرت المطالب لتشمل الأدوية وزيادة المساحة عما هو مرخص به.

لقد خسر المزارعون معركة –التبغ– وكانت حجّة الشّركة دائمًا هي الاحتكام إلى القانون، وكان وعد البيك بتغيير القانون، وبدا أنّها دوامة مستمرة.

زمن الحكايات:

زمن الحكي امتد كامل شهور صيف 1967، أما زمن الحكايات فيعود إلى ما قبل ذلك بكثير، ومنها ما بدأ أثناء الحكم التّركي، كقصّة الحاج أحمد الذي دوّخ الأتراك، لكنّه الآن افتقد طعم العسلين، عسل النّحل وعسل النّساء، لذلك كان التّذكر والاسترجاع وتكسَّر الزّمن من سمات هذا النّص الرّوائيّ، الرّيفيّ، الذي بدا فيه دور الأستاذ إيجابيًّا في جميع المواقف سواء تلك التي تخصّه شخصيًّا، أو تلك المتعلّقة بالشّأن العام، فهو واحد من «الشّباب» الذين يبدو أنّ اختلاف الأجيال لم يساعدهم على اختراق مناخ القريّة العام، السّياسيّ والاجتماعيّ، أما هو فقد تميز عنهم كأنّه ليس منهم على حد قول الحاج محمد للحاج عبدو.

المكان هو المهيمن على المسار الرّوائيّ كله، بدءًا من منزل أهل الأستاذ، الذي بناه والده قبل ثماني سنوات أي سنة 1958 وفقًا لزمن الحكي، وكانت غرفة الاستقبال فيه هي المقر المجبب إليه، ثم منزل أبي سامي في صيدا والغرفة التي استأجرها فيه، ثم «القعدة» التي استخدمها في البستان، ثم منزل الزّملاء المستأجر في مكان قصي بين بساتين صيدا، وإلى جانب المنازل كأمكنة مهيمنة، كانت هناك الأرض التي وقعت فيها بعض الأحداث كحادثة الحاج حسين أحمد مع العدو الصّهيونيّ والجندي – ليفي – وحادثة الحاج أبو حسن صاحبّ الحمارة التي نقلت الفدائي الجريح من حقله الزّراعيّ، أما المكان الأكثر حضورًا فساحة القريّة، التي هي ملتقى الجميع، حيث تكثر الحكايات، وينتظر الرّجال فيها أوان الإفطار في رمضان، متسلين كلٌّ على حدة بإعداد سجائرهم التي سرعان ما يشعلونها مع موعد الأذان منصرفين إلى منازلهم وقد شهدت السّاحة على تعرّف «الأستاذ» إلى عاصم أوّل مرة كما شهدت على جلوس المرابي يقبض من المزارعين الديْن القديم ويعيده إليهم قرضًا جديدًا.

هي قرية تعاني من الحرمان من كلّ شيء، وأضواء أسرجتها تدلّ على أوضاع أهلها الاقتصاديّة

والسّراج نمره (3) هو الغالب على منازلها، أما نمره (4) فإشارة إلى بعض اليسر، وأما اللّوكس فإشارة بحبّوحة وغنى وهذا نادر وقليل، والنّهار هو للعمل والكدح واللّيل هو للرّاحة والسّهر، والأرض هي عشيقة الجميع، والتّموين جزء من أعمال أهلها الموسميّة، وقد شهد الأستاذ بنفسه كيفية إعداد القمح ليصبح برغلًا، وشارك الصّبايا والشّباب مرة سلق (القلبي) حين استفزته فاطمة أو لفتت انتباهه بهدية من القمح المسلوق أثناء استغراقه في «قعدته».

الشّخصيّة المهيمنة – السّلبية – أبو شكيب، الحاضر دائمًا والمعروف لدى الجميع، فهو رجل البيك، وهو من هذا الموقع رجل الدّرك والمخابرات وشركة التّبغ، إنّه السّلطة المقنّعة التي أشارت إلى الأستاذ ليتعرّف إليه عاصم في السّاحة، وحضرت مع الدّرك إلي بيت أبي نايف لتتوسّط بشأن القنّ غير المرخص، وفاوضت الحاج أبو حسن على تقدير الأضرار النّاتجة عن هدم جزء من منزله بالقصف الصّهيونيّ وموت الحمارة، ليكون له نصيبه من التّعويض، وكانت كذلك يوم هرب «مامادو» من سطوة البيك ويوم البلاطة، ويوم التّواطؤ مع مدير المدرسة وناظرها وسعيهم النّاجح لعدم تعيين الأستاذ في القريّة.

القلوب الطيبة لا تعرف الحقد ولا الثّأر، فالأستاذ الذي أصبح الآن في قرية أخرى، ما زال منزل أهله دار ضيافة للقيمين على المدرسة، وهم ينافقونه بأنّهم تمنّوا أن يكون واحدًا منهم وبينهم وقد «بشره» المدير بفتح صف للسّرتيفكا، ومثل الأصابع التي لا يشبه بعضها بعضًا، فقد كان مدير المدرسة التي عُيّن فيها ودودًا وكريمًا وتقدميًا وفي مكتبه تعرَّف إلى جمال النّازح من المزارع وهو نفسه الفدائيّ الذي عالج جرحه في منزل الأهل.

أبعاد متعددة:

نصّ روائيّ متعدّد الأبعاد، فالقريّة الوادعة هي كل قرية في الجنوب وفي لبنان، ومواطنوها هم كل المواطنين، وحرمانها هو حرمان الجميع مثلها، والنّاس فيها بين مزارع مقيم ومغترب مكره على الهجرة، وكادح في بيروت بحثًا عن عمل أفضل، وساع إلى العلم بصبره وكدّه كالأستاذ، ومتوجه إلى فلسطين لأن فرص العمل فيها اوفر، وكأن القدس جزء من الجنوب والجنوب جزء منها، والتواصل كان مميزًا قبل الكيان الصّهيونيّ وسوق الخالصة «نهاريًّا» كان مقصدًا للتجار والباعة، وبذرة المقاومة لبنانية قبل ان تكون فلسطينية، والسماحة الدينية والمذهبية هي السائدة، وكل ذلك في جو أليف لطيف أقوى من مرارات الأيام وضيق سبل العيش فيها.

المكر الرّوائيّ إذا جاز التّعبير، جزء من هذا النّص، ففي المقدمة ذكر المؤلف اسمي ولديه الحقيقيين، فادي ومها وسألاه عن أمينة ونهى، وشاركتهما السّؤال زوجه، ظنًا أنّ «طاحونة الذّئاب» هي سيرة ذاتيّة، في حين يؤكد أن المتخيل الرّوائيّ هو الأساس، وهذا نوع من المكر والتّحريض على المزيد من التّفكير في النّص وتأويله.

في النص نقاش بين الأستاذ وعلاء، وبين الأستاذ وأسامة، يتضمن نَفَسًا فلسفيًا، ربما هو من محفوظات المطالعات وبخاصة تلك التي تكون من وسائل التّثقيف الحزبيّ، وإذا كان الأستاذ ليس حزبيًا، لكنّه وهو الحرّ المستقل، كان متأثرًا بهذا الجوّ العام، وربما كانت صحبتّه المبكرة للقرآن الكريم، ولسيرة الإمام علي بن أبي طالب، ومطالعته نهج البلاغة، قد ساعدته على أن يبقى متوازنًا بين حبّ وحفظ للتّراث، عرف كيف ينتقي موضوعاته، وحداثة عرف كيف يتواصل معها، دون أن يستطيع الخلاص من طاحونة الذّئاب التي ما زالت رحاها تدور إلى اليوم، مواطن كادح وسلطة جموح، وجيل عصي على التّطويع والتّدجين ونظام عصيّ على الإسقاط، ومصاريع الهجرة فاغرة أفواهها لابتلاع أصحاب الطموح في وطنهم، وكأنّه كتب على كل مواطن أن يكون له وطن بديل، أو أن يرضى بما قسمته له السّلطة من مصير.

"طاحونة الذّئاب" لعبد المجيد زراقط ثغاء الخراف لايقلع أنياب الذّئاب

د. فاطمة شحادي

تكشف رواية " طاحونة الذّئاب" لعبد المجيد زراقط، الصّادرة مؤخّرًا عن مركز ليفانت، في الاسكندريّة، الواقع المجتمعيّ اللّبناني... فتضيء بذلك مسارات صراعاته المتشظّية، وواقعه وتحوّلاته... العنوان عوالم زاخرة بالمعاني، ينبض الرّمز فيها موحيًا بمعادلة الواقعيّ...

"الطّاحونة"، مكان جغرافيّ محدّد، يتمّ فيه طحن الحبوب، ويدلّ، إذ اتّخذ رمزًا على الصّراع القاسي بين قوى طاغيّة وقوى تسعى إلى تحقيق ذاتها، وهو صراع قائم منذ الأزل. بالتّأكيد لن تستطيع أن تحكم جازمًا على المعنى التّضميني لهذه العبارة حتّى تنتهي من قراءتك للرّواية بأكملها.

الطّاحونة، هنا، ليست إلّا ذلك الوطن، الذي يطحن أحلام أبنائه فيذريها في الهواء... إنّها مرآة صادقة للأحلام المُحبطة... " الذّئاب"، رمز في الميثولوجيا الاجتماعيّة والتّاريخيّة، للخطر الدّاهم، التّوحش، القنص، الغدر...

تتكشّف العلاقة بين كلمتي العنوان " الطّاحونة" و" الذّئاب".. لتضع القارئ أمام أسئلة منها: من هم الذّئاب؟ من يحيا في طاحونتهم؟ كيف يجري الصّرّع؟ وكيف ينتهي؟

هنا يتراءى لنا، البعد الدّلالي الحسّي: المكان... الصّوت...

الطّاحونة تذري... والذّئاب تعوي... والمقاوم يسعى إلى تحقيق ذاته الفرديّة والوطنيّة والقوميّة. إذًا القوى التي تبقى دائمًا جائعة تفتح أشداقها، وتريد أن تستحوذ على الأرزاق والأملاك والأحلام.

يخفي العنوان المسكوت عنه.. إنّه لغة الصّمت، عبّر عن نفسه بصدى "الهدير" و " العواء"...

يأتي الإهداء، ومفاده " إلى الذين يقوون على الذّئاب"، ليخلق واقعًا جديدًا.. فأيّ واقع ينشده زراقط؟

انطلاقًا من صيغة الجمع "إلى الذين" (طرف الصّراع الأوّل/ صيغة مجهول) إلى ذكر "الذّئاب/ صيغة الجمع المجهول" (طرف الصّراع الثاني). قابل زراقط بينهما، ليكشف آليّات الصّراع بين مكوّنين أساسيّين من مكوّنات المجتمع اللّبناني:

المواطن المسلوبة حقوقه من قبل القوى الظّالمة المتمثّلة بالبيك والنّظام الجائر والمخابرات والطّائفية والتخلّف والكيان المحتلّ الغاصب... وأولئك المتربّعين على عروش تتحكّم بمصائر الآخرين.. فضلًا عن كلّ قناص أخمد خنجره في الحلم المنتظر... وهو القائل بحرقة ملموسة: " من لا واسطة له في هذا البلد تأكله طاحونة الذّئاب".

يتضّح لنا أنّ المجتمع اللّبناني بكلّيته لن ينجح إلّا إذا غدا فاعلًا جماعيًّا، يسعى إلى الخروج من منطق الخوف والخذلان، إلى منطق المواجهة واسترداد الحقوق المسلوبة عنوة.

وهو بذلك، يتحدّث عن مواجهة مرتقبة، لتكون بديلًا عن الخوف والهروب.... ليجعل بذلك عنوانه مفتوحًا على مواجهة لا بد آتية... لكن متى؟

إنّ هذا التّقارب بين جنس الحيوان وجنس البشر، ما هو إلّا محاولة لدمج ثنائية التّعارض بين الإنسانيّة المفقودة، ولغة ثقافة الغاب المسيطرة...

وما الطّاحونة سوى الوطن لبنان...! إنّها ببساطة الحلم المقتول في هذا الجسد الجغرافيّ الصّغير.

ما يعني أنّ زراقط أراد قول الكثير بلغة تضمينيّة ترسم مأمول الخلاص... ليجسّد بذلك بنية الفقد.. رافضًا الخضوع للذّئاب... كاشفا الخلل في الوضع السّياسي اللّبناني المهترئ... هكذا، يتبيّن لدينا، كم هي عظيمة متاهة اللّبنانيين... ولذلك أوشك الواقع اللبناني بكلّيته أن يضيع ويفقد...!

بين المشتهى والمنتهى

تُجسّد الرّواية المشاعر الإنسانيّة المحبطة، أطلّ فيها الرّاوي من حاضره، حاملًا ذاكرة الماضي، ووعي المستقبل... وعي قائم على يراه في وطنه من ذئاب تنهش لحم الأبرياء، ليضيء بذلك على مواطن الخلل، ويضع أصبعه على الجراح...

تأخذ الرّواية، مادتها الحكائية من الواقع الاجتماعي اللبناني، لتعيد بذلك إنتاج الواقع المأمول... وطن حقيقي مزدهر، ينعم بالأمان على مختلف المستويات، نافضة عنه بؤسه ورداءته.

يصعب تقديم قراءة مختصرة لهذه الرّواية، ذلك لأنها مكثّفة ومتشظيّة، وقائمة على قصص داخليّة كثيرة ومتشعّبة... فهي أشبه بشبكة/ جديلة خيوط متوالدة يجمعها همّ مشترك... وحلم واحد.

بطل الرّواية، شاب قروي طموح وذكيّ، نزح إلى مدينة صيدا بغية استكمال تعليمه في دار المعلّمين، راغبًا في التخرج سريعًا ليلتحق بالتعليم في قريته ويقبض راتبًا في آخر الشّهر يعين به أهله في القرية...

كان شابًا فاعلًا مهتمًّا بقضايا وطنه، يناقش في الحلقات السّياسية ويكتب المقالات، كما يحلم بتحقيق التّحرير وإقامة مشروع وطني بهمة الشّباب اللبناني الواعد.

في أثناء تحصيله العلمي، هام قلبه بفتاة تدعى نهى، لتغدو محالًا بالنسبة إليه... إذ إنّ أحلامه تسير في اتجاه، بينما هي تعيش أحلامًا ورديَّة، وتشغلها حياة مرفّهة ترفض التّخلي عنها...في المقابل، أهدته الحياة فتاة تحبّه وترغب الارتباط به... وهي أمينة، الفتاة البريئة، المثقفة والذكية...

الشّاب الطموح العاشق والحالم بالتّغيير، يغدو بين عالمين: عالم العشق المأمول المشتهى والمستحيل، وعالم الإعجاب والانسجام الفكري والعقلي... فأيّهما يختار؟

هكذا تتأرجح الرّواية بين الواقعية والرومنسيّة، بين المأمول وتصفيات القدر الصّعبة... تتوالى الخيبات عليه، إلى أن يُطعن بالخنجر في الظّهر، فتوأد الأحلام في مهدها...

الخاتمة تشكل للقارئ صدمة غير منتظرة، لكنّها تقدّم له بذلك إجابة مختصرة ليكوّن درسًا من دروس الحياة، هي: وإن لم تكن لصًّا، فإنّ الكلاب لم تتركك، كما جاء في إهداء نهى له في نهاية الرواية التي تبقى مفتوحة!

التّقنيات السّردية

يملك الكاتب نفسًا طويلًا، كأنّه يحمل سراجًا ينير من خلاله عوالم متداخلة: الحياة الرّيفية، واقع أهل القرية، قصصهم عاداتهم... همومهم اليوميّة، معاناتهم مع رجال الإقطاع، وممثلي السّلطة، والعدّو الاسرائيلي في حقبة السّتينيّات... أحلام الشّباب وطموحاتهم المستقبليّة، سهراتهم لقاءاتهم، وقصصهم الغرامية...

تنقل زراقط بين حياة الرّيف والمدينة، وعي الشّباب النابض بالحياة، وحِكم العجائز في القرية، مع ما يتناقلونه من موروثات شعبيّة تغنّي الماضي الجميل، وتحمل القارئ على بساط الذّاكرة الجماعيّة نحو ماض يفتخر به ويحنّ إليه.

تتداخل في الرّواية قصص جانبيّة: من حب، وسعي إلى تحقيق حلم، سير ذاتيّة، مقتطفات حياتيّة واقعيّة... يؤدّيها الرّاوي مُستخدمًا تقنيّات سردية متنوّعة: سرد نامٍ، سرد وصفي، استرجاع، تضمين، توالد قصص، ويستخدم الكثير من الموروث الشّعبي ليحكي صورة القرية اللّبنانيّة بطيب أهلها، ونبل أخلاقهم... مع ما رافق هذه الحقبة من تبلور لدور الجمعيّات والحركات الطّلابية والنقابية، فضلًا عن الواقع السّياسي المتمثّل بالانفلات الأمني وظهور العمل المقاوم بعد السّبعينيّات... والمدّ القومي وانقسام الشّعب اللبناني بين مؤيّد ومعارض، في لحظة تاريخيّة حرجة.

يطرح الرّاوي من خلال السّرد الحكائي، انطلاقا من قصة البطل، الواقع اللّبناني السّياسي والثقافي والاجتماعي... مستعرضًا صراع المواطن اللبناني الوجودي ومحاولاته البائسة لبلوة مشروع قيام وطن يرتكز على المواطنة الحقّة.

الزّمن الرّوائي

الشّاب الطموح يستحضره الراوي عبر تسلسل زمني خاضع للظّروف النّفسية الصّعبة التي مرّ بها، والوعي الآني الذي كوّنه بدءًا من حياته الجامعيّة مرورًا بقصة حبّه وعلاقته المتأرجحة مع كلّ من نهى وأمينة، وصولًا إلى اهتماماته السّياسية والثّقافية والمهنيّة...

وفي الوقت الذي بدأ الوعي يتشكّل لديه ولدى المواطنين، ويغدو قوّة ماديّة تسعى إلى التغيير الوطني، والتحرير القومي- الفلسطيني، من خلال الحركات الطلابية، والعمل الفدائي، والانتساب الحزبي... قامت الحرب، وكان من مسوغاتها إنجاز هذا المشروع الوطني- القومي، لكن هذه الحرب غدت اقتتالا، وتحكم أمراء الحرب والميليشيات برقاب الناس وأرزاقهم، وتضاعف العناء أضعافا مضاعفة.

البطل شاب لبناني، حلم بزمن النصر، وبحصول تحولات إيجابية في وطنه، حاملاً سلاح الوعي والعلم معا... لكن عوامل كثيرة حصلت منها الحرب والعدو الاسرائيلي، والميليشيات، وأدّت الأمل بالتغيير، إذ حلّت محل السلطة القديمة سلطة أشد هشاشة وقسوة في آن، كرست الانتماء للزعيم وحولته إلى ذئب، وجعلته مفتاح الدّخول إلى الوطن، وغدا الأمل بحصول التغيير مفقودًا.

اللّغة الحكائيّة

سلّط زراقط الضّوء على الزّوايا المظلمة في وطنه، بدءًا من الوضع السياسي مرورًا بانعدام الرّخاء الاجتماعي انتهاء بالهم الاقتصادي... مستخدمًا لغة روائية سردية رقيقة ومفهومة... تتداخل فيها جزالة الفصحى مع ليونة العامية المحكيّة...

لغة الرّاوي عذبة سهلة، تتمتع برقتها وعذوبتها، وهي طيّعة بين يديه، يستخدمها بما يخدم المعنى المقصود... إنّها لغة الحياة العفويّة، ولغة النّاس البسطاء...

مصير الوطن

السّؤال الذي تطرحه هذه الرواية هو: ما العمل؟ ولبنان طاحونة تحكمها قوى تدير طاحونة اعمل على سحق من يناوئها، وعلى التّمتع بما تجود به هذه الطّاحونة من "طحين".

سؤال يخاطب الضّمير الانساني، يهديه زراقط إلى " الذين يقوون على الذّئاب"... ليبيّن حجم المأساة التي يعيشها اللبنانيّ... بعد أن تحول هذا الوطن الصغير إلى فضاء يدلّ عليه العنوان الذي تبينا دلالته.

سؤال يجسّد المصير غير المتكافئ لوطن قائم على الكرب والأسى، حوّل إنسانه إلى منفي يبحث عن ذاته...

رواية مهداة إلى كلّ السّاعين إلى مقاومة الذّئاب، في هذا العالم، ويقوون على ذلك.
يخاطبهم زراقط بقوله: " ما هي حال من يعيش في طاحونة الاستبدادات، وهو لا يستبدّ؟
هو العاجز من لا يستبدّ... ما أفظع العجز، يا ناس...! لم نبقى عاجزين؟ وإلى متى؟".

رواية «طاحونة الذّئاب»... المقاومة والتّاريخ الذي قد لا يُعيد نفسه

سلمان زين الدّين

يتمظهر حضور الباحث والكاتب اللّبنانيّ عبد المجيد زراقط في المشهد الثّقافيّ اللّبنانيّ والعربيّ من خلال التّنوّع الإنتاجي، سواء في الأبحاث الأكاديميّة، أو الرّواية والقصّة القصيرة وأدب الأطفال. وآخر هذه الإصدارات يتمثّل في رواية «طاحونة الذّئاب» . وهي الرّواية الثّالثة في نتاجه الرّوائي بعد «آفاق» و»الهجرة في ليل الرّحيل». والرّوايات الثلاث تتّخذ من الجنوب اللّبنانيّ عالمًا مرجعيًا تنطلق منه وتعود إليه، وترصد نمط الحياة وطبيعة العلاقات بين مكوّناته الاجتماعيّة والسّياسيّة، في لحظة تاريخيّة حرجة، وعلى تخوم كيانٍ معادٍ، يترك آثاره المدمّرة على ذلك النّمط وتلك الطّبيعة.

بداية يأتي العنوان «طاحونة الذّئاب» عنوانًا مجازيًا، يرمز في المعجم الجنوب – لبناني إلى الدّنيا وأحوالها، وَتَوَزُّع النّاس فيها بين ذئاب ترتكب فعل الطّحن، وقطيع يقع عليه الفعل. وكثيرًا ما ينتفض القطيع على الذّئاب، فيتحوّل المطحون إلى طاحن والعكس، في إطار من تبادل الأدوار، وتستمر الطّاحونة في الدّوران، وتبقى الدّنيا على أحوالها في التّقلّب. وفي الرّواية يرصد زراقط الحراك الاجتماعيّ/السّياسيّ في قرية جنوبيّة، في النّصف الثّاني من ستينيات القرن الماضي، في لحظة محلّية، تتجاذب النّفوذ فيها مجموعة من مراكز القوى، تتراوح بين التّقليدي الرّافع راية (البيك)، والمستجد الدّائر في فلك (السيّد)، والجديد المتمثّل في الشّباب النّاهض إلى التّغيير. وهو تجاذب يحدث في ظل اشتباكٍ إقليميّ عربيّ– إسرائيليّ، ما يزيد الأمور تعقيدًا.

تتعدّد الذّئاب في الرّواية، وتتمظهر في شخوص مختلفة، لكلّ منها دوره في الطّاحونة. وتختلف الأدوار من شخص إلى آخر.. «البيك»، أبو شكيب، مدير المدرسة، أبو أمين، المرابي، المصرف، شركة الريجي، الدرك، المخابرات، وإسرائيل، هم بعض تمظهرات الذّئاب. وفي الوقت نفسه، يتعدّد القطيع، ويتمظهر في شخوص مختلفة، لكلٍّ دوره المختلف عن دور الآخر.. الأستاذ، حسّان، أمينة، إبراهيم عمشة، أبو حسن، أبو نايف، مزارعو التبغ، والفدائيون. على أنّ لصّراع بين الفريقين يتمّ التّعبير عنه روائيًا من خلال الحكاية الرّئيسة التي تنتظم الرّواية والحكايات الفرعيّة التي تحفّ بها، وهو امتدادٌ لصراعٍ تاريخيّ بينهما، تتغيّر أطرافه وأدواته، وتختلف نتائجه بين مرحلة وأخرى.

الحكاية الرّئيسة هي حكاية الرّاوي مذ كان طالبًا في دار المعلمين والمعلمات في صيدا حتى تعيينه معلّمًا في قرية جبليّة حدوديّة، بتدبير من أدوات «البيك» لإبعاده عن القريّة، ومعاقبته على موقفه المعارض. ومن الدّراسة إلى التّعيين محطّات مختلفة، مكانيّة وزمانيّة، تعكس رؤية الشّخصية التي تسمّيها الرّواية (الأستاذ)، ومواقفها من القضايا المطروحة. وفي هذه الحكاية، تتبلور شخصية الأستاذ من خلال مجموعة من الوقائع الروائية، التي يعكس كلٌّ منها بعدًا من أبعاد الشخصية الرّاوية أو أكثر.

أبعاد الشخصية:

في دار المعلمين والمعلمات، يتزامن الامتحان النّهائيّ مع اندلاع حرب ١٩٦٧، فيمتنع مع زملائه عن إجراء الامتحان تضامنًا مع العرب الذين سيحرّرون فلسطين، وحين تتّضح نتائج الحرب يعيش مرارة الهزيمة، ما يعكس البعد القوميّ في الشّخصيّة. في بيت أبي سامي الذي يسكن إحدى غرفه، ينخرط في علاقة حبّ مع أمينة، طالبة البكلوريا، ويتعاهدان على الارتباط بعد التخرّج، ما يُظهر

البعد العاطفي فيها. في «القعدة» التي يقيمها في كرم الضّيعة، يعكف على القراءة واستقبال الأصدقاء والزوّار والضّيوف وإكرامهم ما يتمخّض عنه البعد الاجتماعيّ. في مشاركته مزارعي التّبغ همومهم ونضالهم ضد الاستغلال الرّسميّ، يبرز البعد الطّبقيّ في شخصية الأستاذ. في استقباله الفدائيّ الجريح وإسعافه الأوّلي، وإنقاذ الفدائيّ الجريح الآخر في خلّة أبي حسن، تظهيرٌ للبعد الوطنيّ فيها. وفي انخراطه في جمع التّبرّعات لسكّان المزارع المهجّرين، يبرز البعد النّضاليّ. وهكذا، نكون أمام شخصية تؤمن بالقيم الإنسانيّة، وتنخرط في تجسيدها على أرض الواقع، فتجمع بين المثاليّة والواقعيّة، في آن.

وبمعزل عن التّوالد والاستقلاليّة، فإنّ الرّواية، على المستوى الزمنيّ، تتخذ بنية خطيّة ومتكسّرة في آن. فبينما يمضي السّرد قدمًا في الحاضر، نراه يعود القهقرى إلى الماضي البعيد أو القريب، عبر تقنية التذكر، ثم يعود إلى الحاضر مجدّدًا.

غير أنّ الذّئاب بتمظهراتها المختلفة لا تتيح للأستاذ تحقيق ما يصبو إليه، سواء على المستوى الخاص أو العام؛ فالذّئب الرّسميّ يحبط محاولات مزارعي التّبغ الحصول على أسعار عادلة لزراعتهم. والذّئب الإقطاعيّ يعيّن الأستاذ في قرية جبليّة نائية. والذّئب الإسرائيليّ يهدم منزل أبي حسن، ويودي بدابّته الوحيدة، ويجهض حلمه في تزويج ابنه، عقابًا له على إسعاف الفدائيّ الجريح. والذّئب الطّائفيّ الطّبقيّ يحول دون زواج الأستاذ من حبيبته أمينة. وفي مواجهة هذه الذّئبيّة المتنوّعة، لا يفرّ الأستاذ من المعركة، بل يُقبل على التّدريس في القريّة النائية بطيبة خاطر، وينخرط في العمل العام لرفع الظّلم عن المظلومين، ويقرّر متابعة الدّراسة الجامعيّة عملًا بوصيّة أمينة، وجريًا على نهجها، لكي يصنع كلٌّ منهما قدره المنشود. وهو في خطواته هذه يواجه الذّئاب المختلفة مع كثيرين أمثاله، في محاولة منهم لتغيير قانون الطّاحونة. الأمر الذي يتحقّق لاحقًا ببروز قوىً جديدة، تنتزع من الذّئاب سلطتها، وتتولّى عملية الطحن.

حكايات فرعية:

تحفّ بهذه الحكاية مجموعة من الحكايات الفرعيّة التي يتراوح ارتباطها بالحكاية الرّئيسة بين القوة إلى حدّ الذوبان فيها، والضّعف إلى حدّ الانقطاع عنها، فتبدو لزوم ما لا يلزم. نمثّل على القسم الأوّل بحكاية المغترب محمد الذي أدّى تمرّده على «البيك» الجد وتصدّيه لرجاله، الذين حاولوا سرقة حصانه إلى سفره خارج لبنان، حتى إذا ما عاد مجدّدًا، وقد أصبح رجل أعمال للاستثمار في القريّة، يتصدّى له حفيد «البيك» معرقلًا مشاريعه، فيعيد التّاريخ نفسه لكن بطريقة مختلفة، هذه المرّة، فيخاطبه بالقول: «لم يتغيّر شيء. أنت تُعيد حكاية جدّك... لكن لن تأخذ الحصان هذه المرّة». وهذا القول يثبت أنّ أشياء كثيرة قد تغيّرت، في إطار التحوّلات الاجتماعيّة البطيئة. ونمثّل على القسم الثاني بحكاية «الليرات الخمس» التي عثر عليها الرّاوي صغيرًا مع تربين له، في «جب بلاّن» قرب دار جدّه، حتى إذا ما علموا أنّها تعود إلى العامل الفقير أبي جواد، يقومون بإعادتها له، فيكافئهم على صنيعهم، ما يعكس أمانتهم وكرمه.

وبين المثلين، تتموضع حكاية «كبّة عمشة» التي تعبّر عن علاقة حبّ بين إبراهيم الشاب الفقير وعمشة بنت أحد ملاّكي القريّة. وهي علاقة تتكلّل بالزّواج بفعل إرادة طرفيها، وتعكس تحوّلات اجتماعيّة تؤدّي إلى ردم الهوّة بين العامل والمالك، وبالإضافة إلى هذه الأمثلة، ثمة حكايات أخرى تعكس كلٌّ منها جانبًا معيّنًا من التحوّلات البطيئة في القريّة الجنوبيّة، في أواخر العقد السّادس من القرن العشرين.

في «طاحونة الذّئاب»، يجاور زراقط بين النّمطين التّراثيّ والحداثيّ في العلاقات بين الوحدات السّردية الثّلاثين التي تشكّل الرّواية. يتمظهر النّمط الأوّل في توالد الحكايات بعضها من بعض، على غرار ما نرى في «ألف ليلة وليلة» و»كليلة ودمنة»، فقد تنتهي الوحدة السّردية بالإشارة إلى حكاية معيّنة، تحكيها الوحدة اللاحقة، وقد يحدث ذلك ضمن الوحدة الواحدة. ويتمظهر النّمط الثّاني في استقلالية بعض الوحدات السّرديّة. ولعلّ ولع الرّاوي وأهل القريّة بحكاية الحكايات، في زمن لم تكن وسائل التّواصل الحديثة قد صادرت متعة الحكي، هو ما يجعل الرّوائي يجاور بين النّمطين.

وبمعزل عن التّوالد والاستقلاليّة، فإنّ الرّواية، على المستوى الزّمنيّ، تتّخذ بنية خطيّة ومتكسّرة في آن. فبينما يمضي السّرد قدمًا في الحاضر، نراه يعود القهقرى إلى الماضي البعيد أو القريب، عبر تقنية التّذكر، ثم يعود إلى الحاضر مجدّدًا. وعلى مستوى أنماط الكلام، يتجاور السّرد مع الوصف والحوار الثّنائي والفرديّ والتّأمل، وينجم عن هذا التجاور تنوّع في أنماط الكلام، وحيويّة في التّعبير. وإذا كان الرّوائي قد عهد بمهمّة الرّوي إلى راوٍ مشارك، فإنّ هذا الأخير قد يفرد حيّزًا ضئيلًا لشخصياتٍ أخرى لتشاركه المهمة، ما يجعلنا إزاء روايةٍ متعدّدة الأصوات، إلى حدٍّ معيّن.

هذه العلاقات يصوغها زراقط بلغة سرديّة متعدّدة المستويات؛ فيعتمد المستوى الفصيح، والمستوى الفصيح المطعّم بتراكيب محكيّة في السّرد. ويستخدم المستوى المحكيّ في الحوار. وهو ما يتناسب مع العالم المرجعيّ الرّيفيّ الشّعبيّ. ويأتي إكثاره من الأمثال والأغنيّات والأدعيّة الشّعبيّة، على المستوى التّركيبيّ، واستخدامه الكثير من المفردات التّقنية والمحكيّة، على المستوى اللّفظيّ، ليمنح الرّواية روائيّتها، وواقعيّتها، وصدقها الفنّي. فالتّاريخ قد يعيد نفسه أحيانًا، لكنّه أبدًا يتحرّك إلى الأمام.

استنطاق الواقع وكشف أسراره

في طاحونة الذّئاب

د.داوود مهنا

في رواية «في طاحونة الذّئاب» للكاتب للدّكتور عبد المجيد زراقط يعود الكاتب إلى صباه في تلك القريّة النّائية الّتي تشكّل مصدر معظم الأحداث، وتظهر الحكايات القرويّة السّاحرة، فتبدو القريّة الجنوبيّة بما فيها من صفاء وطهر. وفي المقابل تظهر الذّئاب البشريّة الّتي تسعى إلى تحطيم الأحلام، فتحاول أن تنهش بأنيابها طمأنينة الشّعب الكادح، لتحوّله فريسةً سهلة الانقياد، فيقف الكاتب بالمرصاد لكلّ تلك المحاولات.

تحتوي هذه الرّواية ثلاثين قسمًا، كلّ قسم يشكّل وحدة فنيّة متكاملة متسلسلة، فتتشكّل الرّواية من سلسلة حكايات، ومعظم الحكايات تنتهي إلى حدث شائق، يجعل القارئ يتابع تلك السّلسلة بشغف.

وإذا كانت عزلة الكاتب في قريته تحت الصّنوبرة جعلته يكتب هذه الرّواية، فإنّ تلك العزلة جعلته يسترجع ماضيه وما فيه من مآسٍ وويلات، ولعلّ الوباء الّذي حلّ بالعالم ولجم أحلامه وتطلعاته، شبيه بأولئك الذّئاب الّذين كانوا يقفون في وجه المجتمع الكادح، الّذي يسعى إلى تأمين لقمة عيشه من عرق جبينه.

للوهلة الأولى تبدو هذه الرّواية واقعيّة، لولا أنّ الكاتب نبّه القارئ منذ البداية في مقدمة الرّواية أنّ «هذه ليست سيرة ذاتيّة، وإنّما هي رواية، بناؤها، بمختلف مكوّناته: الأحداث والشّخصيّات...، متخيّل. ولعلّ أحدًا يقول: لا لم يحدث ما رويت، أو يقول: حذفت هنا، وأضفت هناك، وزدت... فأقول لكلّ من يرى أنّ ما يقرأه سيرة أو تسجيلًا للواقع: لا، ليس الأمر كما تعتقد». إنّ هذا التّسويغ يجعل القارئ متأكّدًا أنّ هذه الرّواية واقعيّة، لأنّ الكاتب، بوجه عام، غير مضطر للتّسويغ. وعلى الرّغم من كلّ ذلك، فإنّ سمة الواقعيّة تبدو مسيطرة على هذه الرّواية، وذلك بسبب طبيعة الأحداث التي جرت في تلك المرحلة من تاريخ الجنوب اللّبنانيّ بأشكالها كافّة.

يرى الواقعيّون أنّ العمل الفنّيّ يعبّر عن اللّحظات الأساسيّة الحاسمة في نشوء الفكرة المطلقة وتطوّرها، أو في وعيها، في الأعمال الإبداعيّة وبخاصّة الرّوائية، وأنّ الأفكار بمجملها تعود إلى فكرة الوجود بحسبانها الفكرة الوحيدة التي تتحرّك وتتطوّر.

وفي هذه الرّواية، يحاول الكاتب أن يفضح هيمنة الواقع وغطرسته بواسطة الكتابة. والهدف من كلّ ذلك هو استنطاق ما يدور في أرض الواقع، ومحاولة الغوص في أعماقه وسبر أسراره وفكّ ألغازه والوقوف على آلام المجتمع وآماله، ومحاولة إيجاد الحلول لبعض مشكلاته. ويأتي في مقدمة تلك المشكلات: الاحتلال الصّهيونيّ لجزء من الأراضي اللّبنانيّة الجنوبيّة من جهة، والإقطاع من جهة ثانية، وما ينتج منه من فقر وحرمان وسلب وقهر... وغيرها من الموضوعات التي أثارت اهتمام الكاتب، ودفعته إلى الغوص في أعماقها وطرح الأسئلة المتعقلّة بها.

إنّ الحياة اليوميّة حاضرة بشكل مكثّف في هذه الرّواية، والكاتب يرصد أدقّ تفاصيلها ويغوص أحيانًا في أصغر جزئيّاتها ليلتقط بعض اللّحظات الحاسمة، متماهيًا مع حيثيّاتها. وبما أنّ الواقع هو الواقف خلف الأحداث، فقد مكّنت هذه الرّواية الكاتب من التّعبير عن تصوّراته الحياتيّة اليوميّة، ورؤاه الفكريّة إزاء الواقع، وكلّ ذلك جرى على ألسنة شخصيّاته الّتي ظهرت حرّة تبوح بكلّ ما يعتمل في صدورها، في

محاولة لتّفسير الواقع. وقد شكّلت تلك الأسئلة المطروحة على ألسنة الشّخصيّات وسيلة لافتة للغوص في أعماق الحياة بتفاصيلها وأبعادها، وفهم واقعها بهدف إصلاحه.

لا شكّ في أنّ تناقضات الحياة تبدو ظاهرة في تصرّفات شخصيّات هذه الرّواية الّتي تتعايش مع تضادّاتها وتتفاعل مع تغيّراتها، ما يجعل الرّواية تندمج في مقاربة العالم في حركاته المتطوّرة. وتبدو أشكال التّضاد والتّنافر كثيرة، منها الصّراع الطّبقي بين العامة والإقطاع الذي لا يوفر فرصة كي ينقضّ ويقتنص ما يظنه حقًّا مكتسبًا له. وكذلك الصّراع والتّناقض بين العدوّ المحتلّ وصاحب الحقّ الّذي يملك الأرض، والتناقض بين الحبيب والحبيبة، إذ إنّ الحبيبة تريد من الحبيب أن يكون جريئًا يبوح بحبّه، أمّا هو فيكتم ذلك الحبّ على الرّغم من أنّه يعيشه بكلّ تفاصيله... ويتكتّم عليه.

ويظهر الوعي الجماعيّ من خلال الوعي الفرديّ، فكلّ إنسان «هو حامل للوعي الاجتماعيّ ولكنّه في الوقت ذاته يدخل على هذا الوعي شيئًا من ذاته ونظراته ومثلة وأحلامه ورغباته وأمزجته الشّخصيّة، وهذه كلّها تشكّل الوعي الفرديّ. ولا شكّ في أنّ هذه الرّواية تحمل أيديولوجيا الكاتب، فصورة البطل تتطابق مع شخصية الكاتب وصوته. وليس بالضّرورة أن يكون كلّ ما يطرحه في هذه الرّواية معبّرًا عن رؤاه أفكاره المؤدلجة في الكتابة، فربما تكون أيديولوجيا الكاتب منفصلة أنّ أيديولوجيا الشّخصيّة أحيانًا. ويبقى تحقّق كلّ ذلك متعلّقًا بشخصية البطل التي ظهرت ممتلكة القدرة على الإقناع في معظم المواقف.

وتطل الرّومنسية أحيانًا من خلال نوافذ صغيرة في هذه الرّواية، فالكاتب يحلم بمنظار رومنسي جميل هادئ، بعيد من اللّذة الجسديّة والمتعة الجنسيّة. وإذ يفضّل القضيّة القوميّة الوطنيّة على الحبّ، فربما يدلّ ذلك على تلك النّظرة الرّجوليّة التي تقف مدافعةً عن وجودها. ونلمس في بوح الحبيبة لأخيها بأنّ الرّاوي يحبّها ولكنّه لم يكن قادرًا على الاعتراف بذلك الحبّ... ولا شكّ في أنّ الكاتب قد وقع ضحية قضيته ومبادئه، فدفع الثّمن غاليًا ولم يستسلم. فظهرت الشّخصية الرّوائيّة صلبة قوية واعية مثقفة مدركة ومتفهمة لواقعها. إنّها ساعية دائمًا نحو الغوص في التّفاصيل الحياتيّة الدّقيقة، ورصد اللّحظات الواقعيّة بموضوعيّة. ويبدو الحضور الفكريّ بارزًا، بعيدًا من الاضطراب النّفسيّ أو العاطفيّ. ويسيطر السّرد الاسترجاعيّ، فتبدو الذّاكرة حيّة، يستعيد عبرها حكايات ماضية في محاولة لتشكيل تاريخ وجودها، ما يشي بسيرة ذاتيّة.

ولا شكّ في أنّ الحنين إلى الماضي له جذوره العميقة، فظهر الكَرْمُ بكل ما فيه من ثمار طيّبة لذيذة تغري النظر، إضافة إلى الجلسة في الكرم في الطّبيعة الحيّة الناطقة بالجمال الطبيعي الأخّاذ، فتمازجت الطّبيعة مع القضية إذ كانت تدور لقاءات وحوارات تحمل هموم المجتمع المحلّي، وتحاول إيجاد حلول لبعض المشكلات الحياتيّة.

وما يجعل الرّواية أكثر واقعيّة بعض الحوارات التي دارت باللهجة المحكية، وبعض الأغاني الشّعبيّة التي كانت تُغنى في تلك المنطقة من الجنوب اللبنانيّ.

يبقى أن نقول إنّ هذه الرّواية شكّلت سجلًا حافلًا بالأحداث المثيرة والشّائقة، إذ يمكن حسبانها تأريخًا لمجتمع عاش لحظات تاريخيّة حاسمة، شكّلت نقطة انطلاقة للمقاومة التي تبلورت فيما بعد، ليبقى الفضل في كل ذلك إلى تاريخ مجيد حافل بالتّضحيات، كان جانبه مظلمًا، فأخرجه الكاتب إلى المسرح مضيئًا تلك المرحلة الحاسمة.

طاحونة الذِّئاب لعبد المجيد زراقط

هل من مكان للعاجز في دنيا الذِّئاب!؟

عماد منصور

«طاحونة الذِّئاب» رواية لعبد المجيد زراقط، صدرت، مؤخَّرًا، عن مركز «ليفانت للدراسات والنشر» في الاسكندرية. العنوان عبارة مجازية، لعلّه خبر مبتدأ قد يكون «دنيانا طاحونة ذئاب»، أو ربما يكون شبه جملة تلي فعل «نحيا في». أيًّا يكن الأمر، فإنّ العنوان دالٌّ على واقع مجتمعيّ تعمل فيه قوى، تمتلك قدرات الذِّئاب ووحشيَّتها، على «طحن» أبنائه والتمتُّع بخيراته.

نجد، في الرّواية، إشارة دالَّة، وهي ذهاب الأجير، والد ابراهيم عمشة، وهو شخصية العاشق القرويّ، في الرّواية، ليطحن القمح لمعلِّمه ومقتله، بعد سقوط حجارة جرفها السّيل عليه في الوادي.

تبدأ الرّواية بتشكيل لوحة كاشفة الواقع العربيّ، من مكوِّناتها:

1. عنتريّات الإذاعات العربيّة المعلنة انتصار الجيوش العربيّة في حرب الخامس من حزيران...

2. فرح النّاس بهذا الانتصار، وعقد حلقات الدّبكة وحفلات الغناء احتفالًا بالنّصر.

3. الهزء ببيانات الإذاعات، واصدار الطّلاب الذين كانوا يستعدُّون لاجراء امتحانات التخرُّج في دار المعلمين بيانات إسقاط البعوض الذي كان يزعجهم سخريةً منهم ببيانات إسقاط الطّائرات التي كانت تذيعها الإذاعات العربيّة.

4. كشف الحقيقة، وتبيُّن الهزيمة الفاجعة.

5. إعلان الانتصار من جديد، وهذه المرة كان انتصار الأنظمة على المؤامرة التي كانت تريد إسقاطها.

تنطلق الرّواية من هذه اللّوحة الكاشفة للعجز العربيّ وفقده القدرة على التّحرير، اضافة الى فقده القدرة على التّنمية التي ستتكشف في ما بعد.

الشّخصية الرّئيسة، في الرّواية، طالب في سنة التخرُّج في دار المعلمين والمعلمات في صيدا، يُجري امتحان التخرُّج في يوم الخامس من حزيران، وفي وعيه مشكلات كثيرة، منها:

1. وضع أهله في قريته الحدوديّة.

2. حسم موقفه من علاقة مع زميلته نهى التي أحبّها من أوّل نظرة ولم يعترف لها بحبِّه، وكتب دراسة علميّة ليفسر فيها حصول الحبّ من أوّل نظرة. لم يعترف لها بحبّه، لأنّه يريد أن يحرِّر فلسطين، وأن يغيِّر نظام الحكم في لبنان، وأن يؤيِّد حركات التّحرُّر في العالم...، وهي، كما تُعلن، فتاة تريد أن تنعم بحياتها كما تريد، وأن تستبدَّ بمن يحبُّها، لأنَّ العاجز من لايستبد كما قال شاعرها المفضَّل عمر بن أبي ربيعة.

3. الاتفاق على تفاصيل العلاقة مع أمينة، الطّالبة في السّنة النّهائيّة من المرحلة الثّانويّة، وابنة

جيرانه، في البيت الذي كان يستأجر غرفة فيه، واتفق وإياها أن يكونا شريكا حياة...

يلتقي نهى وأباها الصّحفيّ، ويخبره هذا بنتائج الحرب الحقيقيّة، فيُفجع، ويلتقي أمينة، فتُخبره بأنّ أهلها يشترطون أن يقيم بعد التّعيين في صيدا، فيُطرح السؤال: ماذا يقول للأهل الذين ينتظرون «الابن الشاطر»؟ وماذا يقول للرّفاق الذين ينتظرون الرّفيق المناضل في القرى الحدوديّة التي بدأت الحركات اليساريّة والفدائيّون العمل فيها؟

يترك السّؤال من دون اجابة، ويعود الى قريته، ويعدُّ « عَدة» في كرم أشجار مثمرة يملكه أبوه. وتجري في «القعدة» حوارات مع الحركات السّياسيّة ومع الفدائيين، وينشط في القرية، وتتوالد حكايات تصوِّر واقع القريّة من مختلف النّواحي، وخصوصًا الصّراع مع القوى المناوئة للنّاس العاديين السّاعين الى تحصيل رزقهم، وهذه القوى هي: البيك، أزلامه، شركة التبغ، المخابرات، شلَّة المدرِّسين المسيطرين على المدرسة الخربانة، مخفر الدرك...، وفي الأساس الطّائفيّة والمذهبيّة والكيان الاستيطاني الذي يواصل اعتداءاته...

تتوالد حكايات تكشف الواقع الذي أدَّى الى أن يُحقَّق معه، ويُعتقل عدة مرات، ثم الى أن يُعيَّن في قريّة نائية، والى أن يعمل والد أمينة الى تدبير منحة لابنته، وتسفيرها الى بلد أوروبيّ، بعد أن قال لها: هو ليس منّا، ويعني الاختلاف المذهبي بينهما. لا يتراجع، ويقرِّر أن يكمل تعليمه، وهو في منفاه، وتبقى النهاية مفتوحة...

يؤدِّي القصَّ الراوي الشّخصية بضمير المتكلّم، ويتنحى هذا ليترك للشّخصيات أن تروي حكاياتها، وأن تناقش وتحاور، فتتعدَّد الأصوات، ويتشكّل نوع من الحواريّة الكاشفة مختلف الرؤى.

تتخذ الرّواية بنية خطية متكسّرة بالاسترجاع والاستباق، ومتقطِّعة بالوصف الخلَّاق للرّيف الجنوبيّ، وبالحكايات المشوِّقة، ومنها حكايات حبّ قرويّة انتهى بعضها الى أن تغدو حكاية مثل محلي، مثل حكاية الحبّ بين ابراهيم وعمشة، فسُمِّي ابراهيم عمشة، وسُمِّيت عمشة ابراهيم، وانتهت حكايتهما بالزواج، وضُرب المثل المحلِّي القائل، الحب بيطيِّبها، وحكايات مقاومة البيك والعدوّ الاسرائيليّ، حكاية الرّاعي الأعزل الذي يغلب ناطور المستوطنة المسلّح ويسلبه بندقيته، لكن الدّورية تأتي وتأسره، وليس من يُدافع عنه. إضافة إلى تطويع قوى السّلطة من مخابرات ودرك.

ويلاحظ تشكيل ثنائيّة طرفها الأوّل الجمال الطّبيعيّ والإنسانيّ للقريّة اللّبنانيّة الجنوبيّة، وطرفها الثّاني الحرمان الفظيع الذي كانت تعانيه، في وقت كانت فيه مناطق في لبنان: بيروت ومناطق في جبل لبنان تعرف الازدهار، وقد شكّلت هذه الثّنائيّة الضّديّة عاملًا أساسًا من عوامل قيام الحرب اللّبنانيّة.

هذه الحكايات جميعها تنتظم في محور الكشف عن الواقع المجتمعيّ الذي يدل على حقيقته العنوان المشكل صورة كاشفة عن حال هذه الدّنيا التي تكاد تكون «طاحونة» ذئاب لا يقلع أنيابها ثغاء الخراف، كما كتبت أمينة في دفترها... إنّها دنيا، العاجز فيها، كما أفادت اللّوحة التي انطلقت منها الرّواية، وباقي أحداثها، وفضاءها الدَّال، تطحنه الذئاب. والسّؤال الذي يُطرح هنا هو: هل من مكان، في هذه الدنيا للعاجز؟ وهل تطفئ دموع العاجزين حرائق المستبدِّين، وخصوصًا إن كانوا ذئابًا يديرون طاحونة لا تكفُّ عن الدوران!؟

السؤال يبقى مطروحًا، وهو سؤال يتضمن إجابة لا تخفى على القارئ الذي يتلقَّى الكشف ويتبيَّن الدّلالة في مناخ المتعة الجماليّة الأدبيّة.

الشّخصيات وتطوُّر وعيها في طاحونة الذّئاب

سلام ابراهيم

في رواية طاحونة الذِّئاب، لعبد المجيد زراقط يمكن تصنيف الشّخصيات الأساسيّة، في رواية «طاحونة الذِّئاب»، كما يأتي:

1 – المثقفون، ويتوزعون في ثلاثة اتجاهات: أوَّلها اليساريون وهؤلاء يملكون المعرفة السّياسيّة والاجتماعيّة والوعي التّنظيمي، ويسعون إلى التّغيير، وثانيها المتدينون، وهؤلاء يملكون المعرفة الدّينيّة، ويسعون إلى الإصلاح من منظور دينيّ، وثالثها غير المنتمين، وهؤلاء يمتلكون معرفة، ويسعون إلى مايلبي حاجاتهم، وإن أدّى ذلك إلى «خراب» المدرسة، ويتحالفون مع الشخصيات المناوئة للتغيير والاصلاح .

2 – غير المثقفين، ويتمثلون في فئتين: الأولى هي أبناء المدينة، وهم والدا أمينة وصديقه وصاحبا البيت، والمعني هنا والد أمينة، حبيبة الأستاذ، الشخصية الرئيسية في الرّواية، والثانية أبناء القريّة، وهؤلاء فئتان: ساعون إلى التغيير ومناوئون له. والشخصيات الساعية إلى التّغيير، من أبناء القريّة ممثّلة بابراهيم عمشة، بوصفه أنموذجًا دالاً، هي ما سوف نتحدث عنه هنا.

3 – قوى تدير الطّاحونة، وتتمثّل في الكيان الاستيطاني، والبيك، والسّلطة ومخابراتها وأدواتها، وشركة الرّيجي، والطّائفية وأدواتها.

الشّخصيات القرويّة السّاعية إلى التّغيير في الرّواية، والتي يتطوّر وعيها كثيرة، سنكتفي، وهو مايقتضيه حجم المقال، بالكلام على واحدة منها هي ابراهيم عمشة، وهو ابن أجير، يقتل والده، وهو في طريقه إلى الطّاحونة، ليطحن قمح معلمه، ويأسف هذا لضياع القمح وموت الحمار لا لمقتل أجيره، ومن هنا تبدأ دلالة طاحونة الذّئاب. ينطلق وعي إبراهيم من احساس فطري، ويتطوّر ليغدو وعيًا سياسيًّا اجتماعيًّا تغييريًّا، وذلك بعد أن يصبح العامل القوي والحرفي الماهر والعاشق الذي تصبح حكاية عشقه شبيهة بحكاية العشاق الكبار في التّاريخ، فينسب إلى حبيبته عمشة، ويسمى ابراهيم عمشة، وتسمى حبيبته عمشة ابراهيم. يتمكن ابراهيم من تحقيق طموحاته الشّخصية، فيمتلك بيتًا، ويتجاوز الفروقات الطّبقيّة، ويتزوّج حبيبته التي كان لموقفها الحازم الدّور الأساس في تحقيق هذا الانجاز، ويصادق المثقفين العاملين من أجل التّغيير، ويسعى إلى التّغيير السّياسيّ الاجتماعيّ، وإنْ قارنا بينه وبين الأستاذ للاحظنا أنه نجح، وتزوج من حبيبته، في حين أخفق الأستاذ في ذلك، وللاحظْنا أن عمشة القرويّة استطاعت أن تحقّق ما لم تحقّقه أمينة ابنة المدينة المثقفة، وذلك يعود إلى «الذّئب» المذهبيّ، فأبو أمينة يقول لابنته: هو ليس منا، في حين تذهب أم الأستاذ لتسأل السّيد عمّا اذا كان يجوز زواج الشّيعي من السّنيّة، فيقول لها: لاوجه للسّؤال، وهو زواج مسلم من مسلمة، فتفرح وتوافق، وهنا تؤدي المعرفة دورها...، لكن ابراهيم ورفاقه في سعيهم إلى التّغيير، بالتّعاون مع الشّباب، يواجهون القوى التي تدير الطّاحونة وعملاءها وأدواتها، وتدور الطّاحونة، وتبقى النّهاية مفتوحة...

بكائيةٌ بثوب الحياة

على جثة 2020

عمر شبلي

ما العمرُ، ما نحن، ما معنى العبور به   أليس أوّلُه وهماً وآخرُهُ؟
نظلُّ نلبسُهُ رَثّاً ومهترئاً   حتى ولو زالَ بالترقيعِ أكثرُهُ
وكلّما من عُراهُ حلَّ واحدةً   رحنا بما ظلّ من عمرٍ نُزَرِّرُهُ
هذا الحطامُ الذي قد سُنَّ من حَمَأٍ   من طين أجسادنا كانت مقابرُهُ
إنَّ الذي تتحرّاهُ رواحِلُنا   هو السراب وتغري الناسَ أَنْهُرُهُ
والوهمُ ظلَّ طوالَ العمرِ خمرتَنا   نَسقي ونُسقى وتُغرينا معاصرُهُ
يا عامُ أرثيكَ، كنّا في الطريق معاً   بعضُ العداءِ حقوقُ الدربِ تزجرُهُ
فإنْ رَثَيْتُكَ كان الجرحُ ينطقُ بي   والجرحُ يبدو على السكّينِ آثرُهُ
فكم تمرّدَ قلبٌ في جنازتِهِ   شوقاً إلى خنجرٍ قد كان ينحرُهُ
خُذِ الطريقَ إذا ما شئتَ يا قدَري   والدربُ ليس يُرى بالموتِ أقصرُهُ
أنّى تشائين كوني أنتِ يا طرُقي   أذى ومنجىً، فأغلى الدربِ أخطرُهُ
وهل يُوارى نزيفٌ والضياءُ به   وسالَ فوقَ همومِ الدربِ أطهرُهُ!!
أرَقتُهُ، لم أنَمْ يوماً بلا تعبٍ   ولا عنادٍ بلا هَمٍّ يُسامرُهُ
وكنتُ أصحو إذا ما زارني وطني   وراح يحنو على جرحي ويغمُرُهُ
نذرتُ عمري لأشواقٍ، فها أنذا   أشتاقُ، والعمرُ قد حُلَّتْ أواصِرُهُ
أحبَبْتُ في غربتي حتى الأُلى ظَلَموا   وكنتُ أرثي لمن لم يَصْفُ جوهرُهُ
دعِ النزيفَ يعاني من غزارتِهِ   فليس يجمعُهُ إلاّ تفجّرُهُ
وزّعتُ حزني على الدنيا فأثمَلَها   والدهرُ يُسكِرُني حيناً وأُسْكِرُهُ
لا أعشقُ العمرَ سهلاً لا خطوبَ بهِ   والعمرُ أجدرُهُ بالموتِ أيسرُهُ
والروح لا تكتسي إلاّ إذا عَرِيَتْ   والقلبُ يصبحُ حرّاً حين تأسُرُهُ
هذا الحنينُ الذي تطغى منابعُهُ   قد كان تنبع من عينيَّ أنهُرُهُ
ورغمَ هذا سأبقى مُشْرِعاً سُفُني   ولْيَعلمِ الشطُّ، في صدري بواخرُهُ
لا شيءَ يعبرُ في جرحي سوى دمِهِ   روحُ الألوهةِ فيه وهو يكسرُه
لا يُمْرِعُ الحبُّ في التوْبادِ من مطرٍ   إن لم يكنْ قيسُ من ليلاهُ يمْطرُهُ
دنا، وناولني حزناً لأشربَهُ   فرحتُ أشربُهُ والدهرُ يعصرهُ

وقـــال: لا تـحسُ أحـــزانـاً مـــجربـةً فـأنْـضَـــرُ الحـــزن فـي الأرواح أنـــــدَرُهُ
هـــم خـاصمـوني عـلـى جـرحي فقلتُ لهمْ خـــذوا الضِـــمادَ، فــجـــرحـــي لا أغَـيِّرُهُ
ورحتُ أمـــشي، وجـرحي في الطريق معي والـجـرحُ يـصـبـــحُ جـــرحـــاً حـين تخسرُهُ
وألفُ «جـــلـجـامـشٍ» قـد كـان في جسدي يـمـــشي إلـى جـدِّهِ والمــــوتُ يـــنـطـرُهُ
ولــــم تـكـــنْ حـانُ «سيدوري» لتُقْنِعَهُ أنّ الحـيـــــاة وإنْ طـــالـــتْ تـــغـــادرُهُ
قـــد مـــرَّ مـنـك على الدنيا فمٌ ودمٌ وســــورُ «أوروكَ» لــلــدنـيـا تـــعُـمَـــــرِهُ
قـــرأتُ عـــنـــكَ على الفخّارِ ملحمةً لـــــم تـــُبــــقِ مـنـكَ سـوى طينٍ تُسَوِّرُهُ
لـــكـــنّ أمـــــنـيــــةً رَفّتْ على جدَثٍ تـعـــلو عـــلـى القـــبـــر، والحـفّارُ يـحفرُهُ
يـــا عُـــمْــــرُ، إنَّ الأمـــاني بـنـتُ لهفتِنا والقـــلـــبُ أنـــضـــرُهُ خـــصـبـاً مجامـرُهُ
وكـــــلُّ أمـــنـيـــةٍ كــانـت تـساورنـا ســـوَّتْ مـقـــابـرَنـا كـوْنــاً نُـعَـمـرِّهُ
فـــي الســـور قد صاغها جلجامشٌ عُمُراً وقـــرنُ «ثـور السما» «أوروكُ» تـــكـــسِرُهُ
وراحَ يـــــمـــــخُــــرُ بـحـراً للخلودِ على وهـــمٍ وكـانـــــت مـــيـاهُ الموتِ تمخرُهُ
واحتـــــازها المـتـنـبي وهـو يصرخُ في خـيـــــلِ الـزمـانِ: أنــــا مـوتـي سأعبرُهُ
وردّهـا عـــن رهـيـنِ المحبسيْنِ عميً عـــمـرُ العـــبـــاقـــرِ ليـس الموتُ يبُصِرهُ
والقبـرُ فـي دير «مـار سركيس» تُخْصِبُهُ «سلمـــى كـــرامـي» بـــحـــبٍ لا يُغـادرُهُ
وحـــولَـهُ شجـراتُ الــمـــوتِ يـابسةٌ مـــا أخـصـبَ القـبـــرَ، والقِـمّـاتُ تـنْطرُهُ
"نَــبِيّهُ" كـان قـــلـــبُ اللهِ حـانـتَـــهُ وليــــس فـــيـه ســـوى ضـوءٍ يعاقـرُهُ
روحُ الألـوهــــةِ مـــن فَـخّارنا صُنِعتْ لا يـــبـــرحُ اللهُ شـــيـئاً، وهـو فـاخِـرُهُ
سَـــكـــبْتُ حـــبّي عـلى جرحي فأسْكَرَهُ والكـــرْمُ يسكـــبـــهُ في الكـأسِ عاصِـرُهُ
رأيــــتُ مــــــوتاً يعـاني من جنازتِهِ فـقـلـتُ جـــيـــــلٌ يـــرجُّ الموتَ يعبرُهُ
سلكـــــتُـهُ أمـــتّي كـانت بـلا قـدَمٍ تـهـفـو إلـى وطـــنٍ أغـــنـــاهُ أفـقـرُهُ
أعـطـيـــــتُها كـلَّ ما يـحـوي دمي وفمي واليـــومَ يـــشـمـتُ بـي جـسـمي وأزجرُهُ
وقـلـتُ: كـــلُّ ســـرابٍ رغـمَ شقوَتِهِ يـــظـــلُّ يـــأمـــلُ أنْ غـيماً سيُمطِرُهُ

2021/15/1

*****

أقلام واعدة/ شعر

يوسف بسام ويزاني[1]

(1)

مغفرة

سئمتُ عذليَ نفسي
وزادَ الحزنُ من يأسي
مرارة قلب مجروحٍ
تواسي العمرَ بالبؤسِ
فناحَ النّوح مرتجيًا
لقاءً يشفيَ تعسي
نناجي ربّنا شوقًا
نرتل الآيات بالهمسِ
وسقم الرّوح يداويه
دعاء الله بالأمس

(2)

تائه

ما علمتُ إنْ كَانَ
حبًّا أو إعجابا
حقيقة أو سرابا
عجزَتْ حروفُ التّعبيرِ
عن وصفِها قبلَ الغيابِ

(3)

ألم

النّار والنّور معًا
القلب فيها مولّعا
والحزن خيّم مقته
على الحبيب الموجعا
فالرّوح آيستِ الحياة
جافاها قلبي وانفطر
واللّيل واعدَ لطْمها
عند الموت المنتظر
الشّوق أحرقَ قاتلي
بالدّمع كالسّيف انهمر

(4)

حزن القدر
يصفُ القلمُ الألمَ
ويدنو منه النّدم
تصيبُ القلب أسقام
بحبر الكلم الأصم
يلوذ السّم بالرّوح
ويأتي اللّيل بالعتم
يناوئ العدلّ الظّلم
وفي حلمي سقم
تنغم مرارة الصّبر
حزن كل الدّهر
يمرّ الفرح صامتًا
دون أي عذر

(1) طالب في الجامعة اللبنانيّة كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة الفرع الخامس.

أقلام واعدة

ريم علي أحمد[1]

على خدّيكَ أقرأُ الغيم الّذي علّمناه الطّيران.. يا قطرتي..

أدرّب الرّبيع على ترتيب الورد لتمشي.. فأمشي..

أروّض الماء لتهدأ لو سمحتَ لشفيتكَ بها..لأرى براءتي فيكَ، وأنتَ تشرحُ كيف قبّلتها.. كي لا أغار... فأعصف بذكاءٍ عربيّتي..

«أنتَ الآن تشرب..»

يتحوّل الماء إلى خريطةٍ، وتهبط السُمرةُ خمرة على عينيّ، فأتعب!

هذا الزّمزمُ لا يروي اللّغة والزّمن، ما اسمُ الأيادي التي تتشابك مع الأكتاف، وتنسجم الرّؤوس بلا اختلاف؟!

خلفك هذا الشّلال يضحكُ لآتي إليه.. يشيرُ إلى النّبعِ ويغارُ، لأقبّل شفتيهِ.. كنتُ عطشى، ليستميل قلبي، فمال..

ركضتُ.. فارتويتُ منك..وضحكت، اسمه حُضن، كيف فعلها الشلال؟!!

(1) طالبة في الجامعة اللبنانيّة كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة الفرع الخامس– قسم اللّغة العربيّة.

أقلام واعدة

بتول شومر [1]

أنا ميتٌ!...

يعيشُ الدّهرَ في أرقٍ

ويخذلُه الغدُ الآتي

أنا سربٌ من الأحزان

لي في الحبِّ مأساتي

ولي جرحي .. ولي ولهي

ولي أيضًا خساراتي...

أنا طيفٌ من الأوجاعِ

تفصلني عن الموتى جُزيئات المسافاتِ

وكُلِّي تاه عن كُلِّي!

أعد لي قلبيَ المنفي عن ذاتي

لألهجَ فيكَ في ولهٍ:

أحبُّكَ أنتَ بالذّاتِ

أحبُّكَ أنتَ بالذّاتِ....

(1) طالبة في الجامعة اللبنانيّة كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة الفرع الخامس – قسم اللّغة العربيّة

Le Liban, pays «message» de la convivialité

Pere Mikhael Kanbar

Afin de dégager les caractéristiques du messager de la convivialité qu'était Mgr Youssef El Khoury, et de comprendre son message qui visait l'élimination des barrières fanatiques et confessionnelles entre les adeptes des deux religions qui partagent la même terre, qu'est le Liban, nous tâcherons dans cet article de tracer le contexte socio-religieux qui a influencé la période historique dans laquelle Mgr Youssef a vécu. Pour percer le fond du « message » du Liban, et connaître la mission de l'Église Maronite à laquelle Mgr Youssef appartenait, nous tracerons l'histoire contemporaine du pays « phénix » qui a pu ressusciter à maintes reprises, après les différentes guerres qui ont ravagé sa terre et tué ses habitants. Nous nous appuierons dans ce chapitre sur des manuels d'histoires ecclésiastiques et nationales, et surtout sur les monographes de Mgr Youssef El Khoury lui-même. Cet article sera un miroir qui va refléter la taille gigantesque d'un double « messager » religieux et national, qui a su être un des princes de la promotion de la convivialité durant les périodes de guerres.

S'appuyant sur la montagne et s'ouvrant sur la mer, le Liban est le corridor de l'Orient qui a vu passer tous les conquérants de guerre et de paix. C'est la montagne Sainte chantée par Ézéchiel : « tous les arbres d'Éden, les plus beaux du Liban et les mieux irrigués se sont consolés. (Ez 31, 16). C'est la terre des bonnes odeurs gazouillées par les chants de l'auteur du Cantique des cantiques ; « la senteur de tes vêtements est comme le parfum du Liban » (Ct 4, 11), et par la voix prophétique d'Osée : « Sa splendeur sera celle de l'olivier, et sa senteur celle du Liban. » (Os 14, 7). C'est le « plus q'un pays» baptisé par le saint Jean Paul II, lors de sa visite au Liban en 1997, comme «**le pays message** » : « Le Liban est plus qu'un pays, le Liban est un message». C'est l'ermitage des maronites qui ont transformé sa montagne rocheuse et aride en terre fertile et féconde de sainteté et de convivialité.

Enracinée comme le cèdre, dans cette terre sainte et bénie, par le passage du Seigneur Jésus, dans ses sentiers et ses plaines, l'Église Maronite[1] qui s'est implantée depuis 14 siècles dans la montagne libanaise, est à « l'image de son Seigneur, une réalité divine et humaine qui se vit dans le temps et le lieu avec tout ce que cela entraîne comme conditionnement historique,

(1) Sur la naissance de l'Église Maronite, voir DIB Pierre, 1962. «Histoire de l'Église Maronite », Beyrouth : Imprimerie catholique. (Première partie)

géographique, social et culturel. [1]» Avec Mgr El Khoury, une des figures emblématiques de cette Église, nous allons tracer les grandes lignes d'une histoire passionnante d'un pays « message », jumeau de la convivialité qui l'a soutenu dans les difficiles sentiers de son histoire contemporaine.

1- L'émergence de l'Église Maronite et de l'Islam au VIIe siècle.

La corrélation de l'apparition de l'Église Maronite et de l'Islam au VIIe siècle, est à la base de la convivialité qui existe entre ces deux communautés, au sein de la mosaïque libanaise. Comprendre les leçons de l'histoire est le gage de tous les libanais, pour conserver ce trésor unique de la vie en commun. C'est ce que Mgr Khoury a bien compris, vécu et prêché : « Interrogeons l'histoire d'abord ! Celle qui a donné la vie au Liban actuel. Elle remonte environ à treize siècles, au VIIe plus précisément qui a vu l'apparition presque simultanée des Maronites et de l'Islam. [2]»

Un bref aperçu historique, nous montre que l'Église Maronite, a émergé du cœur des épreuves et des controverses religieuses et temporelles du VIe et VIIe siècle. Après le Concile de Chalcédoine en 451 dans le cadre du Patriarcat d'Antioche, le peuple maronite « qui vivait dans les régions rurales d'Antioche, se regroupa dans la région d'Apamée, autour d'un courant monastique florissant, connu par sa lutte pour l'établissement du dogme de la double nature divine et humaine du Christ. [3]»

Ce regroupement n'a pas duré longtemps. Suite à la persécution des frères dans la foi, arrive la période de désordre au sein du Patriarcat d'Antioche (641-742). Alors le Patriarche Maronite qui rassemblait sous sa houlette son petit troupeau, a fait tout son possible pour le préserver de la dispersion. Vient ensuite le déplacement des maronites vers la montagne libanaise. Avec ce déplacement commençait une nouvelle étape de l'histoire d'une nation et d'un pays. « Les maronites se sont peu mêlés d'abord aux populations locales, cherchant refuge plutôt dans la montagne inaccessible. [4]»

En ce moment la conquête arabo-musulmane était en plein essor en Syrie, et le conquérant, qui s'intéressait peu à la montagne libanaise : « a occupé la côte et les grandes villes, s'inquiétant peu de poursuivre les

(1) JEAN PAUL II, Une espérance nouvelle pour le Liban § 20 : 30.

(2) Y.K.2 : 1.

(3) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 5 :711.

(4)Y.K.2: 1.

habitants de la montagne.[1] » Durant quatre siècles environ, les maronites ont vécu dans un repli sur eux-mêmes. Ils constituaient une sorte d'une « nation maronite » sous l'égide d'un leadership qui joignait le domaine spirituel au domaine politique : le Patriarche Maronite.

A l'aube du onzième siècle, les maronites[2] ont connu une étape sombre de leur histoire sous le pouvoir des Mamlouks[3] et des « Mouquadamines », ensuite se fût le règne ottoman, avec qui ont imposé une nouvelle répartition géopolitique[4]. Mgr Youssef El Khoury a parlé de cette étape de l'histoire du Liban. Il a tracé l'histoire de la coexistence des habitants de la montagne avec réalisme. Les maronites qui prenaient la montagne libanaise comme refuge, étaient suivis dans leur montagne par : « Des groupes à leur tour persécutés et cherchant refuge en un lieu sûr. Ce furent précisément les Druzes et les Chiites. Les premiers s'installèrent au Mont-Liban d'abord, les Druzes au centre et les Chiites au Sud. Bien plus tard arrivèrent des groupes Chrétiens en situations difficiles comme les Arméniens et d'autres groupes de toutes les orthodoxies qui se tournèrent vers Rome et furent plus ou moins rejetés par leurs églises originelles. Les Sunnites eux furent placés à diverses époques dans les villes de la côte surtout comme des sentinelles permanentes représentant le pouvoir officiel et collaborant avec les ottomans, leurs frères en religion pour contenir les rebelles ».[5]

2- La «convivence» lot des libanais

Avec le régime des « milals » (nations) qui régnait sous le pouvoir ottoman, s'annonce « l'étape de la construction interne du Liban et son expansion géographique du Nord au Sud.[6]» Cette ambiance de paix et de coexistence assurée par le régime mentionné, a consolidé la convivialité entre les composantes de la population de la montagne. Cette convivialité naissante a accompagné les prémices de la naissance du grand Liban. Les

(1)Y.K.2: 1.

(2) Sur l'histoire des Maronites aux 11ème 12ème siècles, voir DIB Pierre, 1962. « Histoire de l'Église Maronite », Beyrouth : Imprimerie catholique. (Deuxième partie)

(3) Sous l'égide de l'Empire ottoman les **mamelouks** sont les membres d'une milice formée d'esclaves, affranchis et recevant une solde à l'issue de leur formation, au service des califes musulmans, qui, à de nombreuses reprises, a occupé le pouvoir par elle-même au XI ème siècle.

(4) Sur l'empire ottoman au Liban, voir AMMOUN Denise, 1997. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard. (Tom I)

(5) Y.K.2 : 1.

(6) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 9 :731.

gens vivaient ensemble en pleine harmonie et en paix.

A ne pas oublier que le Mont–Liban était le berceau de cette convivialité sans précédent dans toute la région, et même dans le monde entier : « Entre les composantes de la population de la montagne, il n'y eut jamais grande querelle, que celles qui naissent quelquefois entre parents et voisins.[1]» cette cohabitation pacifique était issue du principe d'acceptation par les musulmans des « gens du livre », et par la règle d'or de l'Évangile « Tout ce que vous voulez que les hommes fassent pour vous, faites–le de même pour eux, car c'est la loi et les prophètes. » (Mt 7, 12).

Avec l'arrivée de l'Émir Fakhr–El–Dine,[2] qui ambitionnait l'indépendance par rapport à l'Empire Ottoman et l'ouverture à l'Occident, les composantes de la population de la montagne ont consolidé leurs rapports réciproques : « Chacun d'entre eux ne chercha pas à refuser ou à éliminer les autres.[3]»

Les maronites prônaient depuis longtemps un pays indépendant, moderne, fondé sur le respect des droits de l'homme. Ils cherchaient depuis toujours un partenaire fort et honnête pour collaborer avec lui. C'est pourquoi ils ont facilité à Fakhr–El–Dine le contact avec Rome, Florence et Paris : « Cette coopération se noua fortement et gagna, pour la première fois, les Chrétiens, les Druzes et tous les habitants du Mont–Liban. Dès lors, l'idée d'un Liban moderne, pluraliste, fondé sur le bien commun, commença à se développer. Ce partenariat demeura florissant sous les deux émirats : maanite, de 1584 à 1633, et chéhabite, jusqu'à sa fin, en 1842.[4]

L'atmosphère de convivialité et de coopération entre les habitants de la montagne rendait la vie plus paisible, et ils « se trouvèrent plus d'une fois réunis pour repousser tout agresseur. Bien plus, les Maronites, partis du Nord, furent positivement appelés par les Druzes dans leur royaume et accueillis par la Chia jusqu'aux confins du Liban actuel.[5]» Cet appel est à la base de la répartition démographique actuelle du Liban.

---

(1) Y.K.2: 1.

(2) **Fakhr–El–Din II** (6 août 1572–13 avril 1635) né dans la ville de Baakline, dans les montagnes du Chouf (Liban actuel); émir, prince des Druzes de la dynastie Maan et fils de l'émir Korkmaz, fut maître des montagnes du Liban et d'une partie de la côte de Proche–Orient. (cf. AMMOUN Denise, 1997. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard. (Tom I)

(3) Y.K.2: 1.

(4) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 10 :713.

(5) Y.K.2: 1.

Cette mosaïque qui unissait les libanais de toutes les confessions est demeurée la garante de la convivialité. Mgr Youssef insistait à lui donner une nouvelle appellation, plus chaleureuse, la « **convivence** ». En faisant appel à l'histoire, il incitait les libanais, qui se querellaient, à revenir à la raison et à la foi en Dieu qui les unit, afin d'épargner à leur pays plus de destruction. Il rappelait que la « **convivence** » était enracinée dans la culture libanaise depuis longtemps et que la querelle et la discordance étaient les intruses. « Sous l'occupation ottomane, sous le mandat français, dans le cadre de l'indépendance, il y eut vie commune, gouvernement commun et petites querelles de famille. La convivence a donc été depuis toujours le lot des libanais. C'est le contraire qui serait une nouveauté.[1]» La discordance et l'absence de paix au Liban étaient le résultat de l'intervention des étrangers dans la vie des libanais.

La solidarité entre les membres de la population libanaise, le souci de conserver le patrimoine culturel et humain, le rêve de maintenir la terre et l'histoire : toutes ces convictions, formaient une croyance collective chez tous les citoyens du Pays des Cèdres. « Personne n'a jamais pensé à gagner tout le pays pour lui, ni à le diviser, tout en se concentrant sur le fait pour chacun garde sa place et dans l'entente autant que possible.[2]» Cette entente avait pour rempart la consolidation de la convivialité.

La réalisation du rêve des libanais s'est incarné avec la déclaration de l'État du Grand Liban[3] en septembre 1920. Cette déclaration a porté l'empreinte du Patriarche Elias Houayek[4], qui a présidé les négociations qui portaient sur l'importance de garder les caractéristiques de la convivialité, dans la constitution du nouveau Liban.

En 1943 le Liban accéda à l'indépendance, colorié des couleurs du printemps et de la vie. Un cèdre vert qui durera jusqu'à l'anéantissement de toute couleur dans le blanc éternel, et le rouge pour crayonner le destin qui unifiera les libanais, frères du même sang. Ce pur produit libanais était couronné par le Pacte National qui est en effet : « un projet de vie dont les

---

(1) Y.K.2: 1.

(2) Y.K.2: 1.

(3) Sur la déclaration de l'État du grand Liban, voir AMMOUN Denise, 1997. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard. (Tom I, Ch IV)

(4) **Le Patriarche Elias Hoayek**, né à Hilta en 1843, est élu Patriarche le 7 Décembre1899, il a représenté le Liban dans la Ligue des Nations et réclamé son indépendance en 1919. Le 1er septembre 1920 et en sa présence, le Général Gouraud a déclaré l'État du Grand Liban. Le Patriarche est décédé le 24 décembre 1931, la veille de Noël.

grandes lignes ont été tracées en 1943 non pas parce que les Libanais s'étaient mis d'accord sur toutes les questions évoquées, mais parce qu'ils avaient trouvé une formule de vraie participation sur la base de consensus, d'égalité et d'équilibre.[1]»

Ce consensus d'égalité et d'équilibre entre les composantes de la mosaïque libanaise, était convenable pour les libanais, mais pas pour les voisins du Liban. D'une part, le monde arabe était à la recherche de son identité, à la fin du règne ottoman. D'autre part, la naissance de l'État d'Israël en 1948, provoqua des vagues néfastes pour l'État naissant du Liban.

3- Les incidences de l'établissement de l'État d'Israël sur le Liban

Le Liban qui vient d'avoir son indépendance se trouvait de nouveau dans la tourmente. Avec l'établissement de l'État d'Israël en 1948, il a été obligé d'accueillir les réfugiés palestiniens. Cet accueil se transforma en problème avec l'émergence de la Résistance Palestinienne. Mgr Youssef El Khoury qui a accompagné tous ces événements, à partir de 1950, a raconté avec ses propres mots son expérience personnelle. Tout d'abord, en tant que vicaire général du diocèse de Tyr entre 1950 et 1956. Puis en tant qu'évêque du même diocèse, à partir de l'année 1960 : « Cette longue période m'a permis de vivre presque, dès les premiers jours, les incidences de l'établissement de l'État d'Israël sur notre situation libanaise générale, et plus particulièrement sur la région confiée à mon ministère épiscopal au Sud-Liban et en Terre Sainte.[2]»

Choisie comme ligne de cessez-le-feu, et surveillée par une mission de l'ONU, la frontière entre le Liban et Israël fixée en 1920, devient une zone perturbée et agitée lors de l'armistice israélo-libanaise de mars 1949. Ce fait a poussé Mgr Youssef à la constatation suivante, concernant le Sud Liban: « La première constatation c'est que si la guerre du Liban a commencé officiellement en 1975, la guerre au Liban-Sud date pratiquement de la création même de l'État d'Israël.[3]» De plus les palestiniens, expulsés de leur pays, voulaient rester proches de leur terre; c'est pourquoi ils ont choisi le Sud Liban comme le refuge le plus proche. «Il y eut l'exode des palestiniens dont des milliers se fixèrent au Liban et particulièrement au Sud, pour être proches de la terre «promise» et perdue. Ceci tout le monde le sait.[4]»

(1) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 17 :717.
(2) Y.K.8 : 1.
(3) Y.K.8 : 1.
(4) Y.K.8 : 1.

Cette catastrophe qui a ravagé le peuple palestinien, a touché aussi une grande partie de la population libanaise, qui avait pris la Palestine pour une seconde patrie, au début du siècle passé : « Mais il y eut aussi l'exode de milliers de libanais, jadis fixés en Palestine et qui rappliquèrent en même temps que les autres habitants, ayant tout perdu de ce qu'ils avaient acquis là-bas d'un siècle de labeur.[1]» Jusqu'en 1967, les palestiniens vivaient au milieu des libanais comme des frères, et tous les institutions et organismes privés ou gouvernementaux, nationaux et internationaux étaient à leur disposition. Ils « vécurent sur l'aide fournie par le Nations-Unis, sur l'accueil généreux que leur réserve notre petit pays et l'aide multiforme qu'ils reçurent des instances religieuses, des congrégations, des églises et de tous les libanais qui se croyaient en devoir de les accueillir en frères.[2]»

Suite à la guerre des six jours et avec la formation de l'O.L.P[3], la présence pacifique des hôtes palestiniens, s'est transformée en présence dangereuse, qui va secouer toute la nation libanaise et ses composantes. Mgr Youssef disait dans une de ses interventions dans lesquelles il plaidait la cause libanaise : « Cette cohabitation pacifique dura jusqu›à la guerre désastreuse de 1967 et la formation de l'organisation de libération de la Palestine O.L.P. qui passa de la résistance passive à la résistance active et armée.[4]» Des opérations sont ainsi lancées, à partir du Liban, contre Israël, qui attaque le territoire libanais en représailles. Le but israélien était double : lutter contre les Palestiniens et forcer l'État libanais à combattre ces derniers.

L'accord du Caire[5] de novembre 1969, reconnaît la présence militaire palestinienne au Liban, en échange de quoi l'OLP reconnaît la souveraineté libanaise. « Et ce furent dès lors les incursions en territoire israélien et

(1) Y.K.8 : 1.
(2) Y.K.8 : 2.
(3) L'**Organisation de libération de la Palestine** est une organisation palestinienne politique et paramilitaire, créée en mai 1964. L'OLP est composée de plusieurs organisations palestiniennes, dont le Fatah, le Front populaire de libération de la Palestine (FPLP) et le Front démocratique pour la libération de la Palestine (FDLP). Depuis sa création, l'OLP, qui comporte des institutions politiques, s'est présentée comme un mouvement de résistance armée représentant les Palestiniens. Israël l'a considérée, officiellement jusqu'aux accords d'Oslo, comme une organisation terroriste avant de la considérer comme un interlocuteur diplomatique.
L'OLP est désormais reconnue comme le partenaire palestinien des négociations pour régler le conflit israélo-palestinien.
(4) Y.K.8 : 2.
(5) Sur l'accord du Caire, voir AMMOUN Denise, 1997. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard. (Tom II, Ch XXIX)

les représailles israéliennes dont les victimes furent essentiellement, les populations libanaises.[1]» Néanmoins, les répercussions liées à la présence palestinienne sont nombreuses pour le Liban : en dépit de l'accord du Caire, le pays est touché dans sa souveraineté par les actions des Palestiniens et des Israéliens. « Les bombardements répétés détruisaient les maisons, ruinaient les cultures et réduisaient à de perpétuels exodes du Sud à Beyrouth et de Beyrouth au Sud, à la première accalmie, et vice versa.[2]»

Tout le monde sait que la guerre libanaise était la conséquence de la plaie palestinienne. Elle était surtout le résultat d'une politique internationale malhonnête qui a doublé l'injustice et encouragé le bourreau aux dépens de la victime. De plus le coût de cette guerre était très élevé, parce qu'elle a touché toute une nation : « Quelle commune mesure y-a-t-il entre l'assassinat d'un homme et l'assassinat d'une nation ? Aucune politique nationale ou internationale ne saurait être menacée avec de tels moyens, ni payée d'un tel prix. Les États qui ont ouvert la plaie Palestinienne, qui l'ont laissée pourrir jusqu'à la gangrène, sont en train de la doubler d'une injustice nouvelle et plus cruelle[3].

À la suite d'une attaque palestinienne en mars 1978, l'armée israélienne, envahit le Sud Liban jusqu'au fleuve Litani, afin de dissuader les Palestiniens de nouvelles attaques. Cette opération, qui provoqua la fuite vers Saïda et Beyrouth de 200 000 Libanais, était condamnée par le Conseil de Sécurité de l'ONU. Deux résolutions ont créé la FINUL (force intérimaire des Nations Unies au Liban) qui prend position au Sud Liban, afin de rétablir la sécurité et l'autorité du gouvernement libanais «Puis ce fut la première invasion d'Israël en 1978 à laquelle mit fin après quelques mois l'intervention énergique de l'ONU.[4]»

En 1982, une nouvelle intervention israélienne se préparait contre le Liban. Elle était plus meurtrière, « dura près de trois ans et alla jusqu'au siège de Beyrouth même, après être passée en trombe sur Tyr, Saïda et toutes les localités intermédiaires.[5]» Cette invasion israélienne meurtrière était très dure pour les libanais : Le départ des occupants ne fut pas moins meurtrier car il importait dans son sillage la catastrophe de la population chrétienne à Alay, au Chouf et plus tard dans l'Iklim el – Kharroub et les villages chrétiens

(1) Y.K.8 : 2.
(2) Y.K.8 : 2.
(3) Y.K.6 : 2.
(4) Y.K.8 : 2.
(5) Y.K.8 : 2.

de la région de Saïda, menaçant tout ce qui restait de chrétiens dans tout le Sud –Liban. C'était la constitution entretemps de la ceinture frontalière, à laquelle fut ajoutée pour lors la région de Jezzine.[1]

En l'été 1983, dans le Sud Liban, les chiites et le mouvement chiite Amal de Nabih Berri, mouvement pro-syrien, se battaient contre les Israéliens. Le but de « Amal » était d'obtenir des pouvoirs plus étendus pour la communauté chiite, dans un État libanais réunifié sous l'égide syrienne. Un autre mouvement apparaît à la même époque : le « Hezbollah » (parti de Dieu), parti chiite pro-iranien, qui voulait, dans le temps, installer une république islamique au Liban.

Dans le Chouf, l'armée israélienne a décidé d'un changement de stratégie et évacué la région début septembre 1983, laissant derrière elle les combattants des Forces libanaises, qui ont mis à profit l'invasion israélienne pour investir le Chouf, où ils ont commis des actes hostiles envers les notables et la population druzes. Il s'ensuit « la guerre de la montagne » de septembre 1983, au cours de laquelle les druzes, aidés de combattants palestiniens et d'armes envoyées par la Syrie, ont battu les Forces libanaises aidées de la Force multinationale. Cette guerre a « causé le déplacement forcé de milliers de chrétiens de toutes les régions libanaises, détruisant ainsi, dans le Mont-Liban en très peu d'années, une présence chrétienne qui avait pris des siècles pour se constituer.[2]»

En 1987, la Syrie se repositionnait au Liban, à la demande du gouvernement libanais. L'armée syrienne s'installait à Beyrouth Ouest. Son but était de rétablir l'ordre dans le conflit qui opposait Amal et les druzes. Mais après, les buts ont changé, et cette présence est devenue une présence d'occupation camouflée. Cela à pousser les jeunes libanais de toutes les religions à combattre toute occupation : « La longue guerre, aux objectifs et aux acteurs différents à chaque étape, a été abominablement exploitée par des États, des groupes et des individus, mais elle a également connu une résistance effective et honnête menée par beaucoup de jeunes qui se sont sacrifiés pour leurs convictions et pour la souveraineté, la liberté et la dignité du Liban.[3]

Pour protéger le principe de convivialité basé sur l'ouverture et la modération, « l'Église et d'autres leaders maronites réclamaient le retour

(1) Y.K.8 : 2.
(2) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.
(3) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.

aux constantes nationales, refusant le recours aux armes et au soutien de parties externes pour la résolution des problèmes internes.[1]»

Les années qui ont suivi de la guerre ont vu la naissance de conflits entre les chefs chrétiens eux-mêmes. Une guerre sans précédent s'est déclenchée au sein de la même communauté et les effets de cette guerre furent néfastes aux maronites et à la population, et ce dans la plupart des régions à présence chrétienne au Liban. L'Église catholique au Liban a beaucoup pâti de la division de ses fils, particulièrement durant les récentes années de guerre. Elle en a été déchirée même de l'intérieur.[2]»

4- **Le calvaire du Liban**

La guerre qui a duré quinze bonnes années (1975-1990) a occasionné des pertes sans précédent dans l'histoire contemporaine du Liban. Cette guerre abominable était exploitée par des « États-Unis et non unis », au dire de Mgr El Khoury. Beaucoup de jeunes libanais, de toutes les confessions se sont sacrifiés pour garder la souveraineté et la dignité du Liban. Mais malheureusement, beaucoup d'entre eux ont été exploités par des leaders malhonnêtes qui cherchaient leurs intérêts personnels, ou les intérêts politiques d'autres pays régionaux ou mondiaux. Dans cette ambiance malsaine : « L'Église au Liban... fut, comme les autres composantes du pays, blessée dans sa chair. Mais c'est surtout dans sa conscience qu'elle fut profondément éprouvée. Elle a vu ses fils tués, tuant et s'entre-tuant. Elle continue à souffrir de leurs querelles toujours vivaces ; elle est vivement meurtrie par le fossé profond que ces années troublées ont creusé entre nombre de ses fidèles et entre ceux-ci et l'autorité ecclésiastique ».[3]

L'incident entre les Phalanges (Kataeb) et les Palestiniens dans la banlieue de Beyrouth, a mis le feu aux poudres et embrasé tout le Liban, n'était pas un incident innocent. La ligne de démarcation, qui a séparé l'Est chrétien de Beyrouth de l'Ouest musulman de « la Ville des Lois », était préparé à l'avance. Les raisons qui ont poussé l'armée syrienne à proposer sa médiation pour atténuer les tensions au Liban, n'étaient pas du tout raisonnables. Les querelles qui ont poussé les chrétiens à s'entretuer et à devenir des frères ennemis, n'étaient pas logiques. Celui qui a enflammé la guerre civile au Liban était un traître. Mgr Youssef El Khoury qui a beaucoup souffert de la guerre libanaise, et qui a vu les croyants d'une même religion

(1) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.
(2) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.
(3) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.

s'entretuer au nom de Dieu, a crié sans crainte de personne, en face de tous ces traîtres insensés : « Il est traître à Dieu celui qui se réclame de Lui, quel que soit sa religion, pour semer la haine et perpétuer le crime. Il est traître au Christ celui qui prétend combattre en son nom et qui se permet de recourir à tous les moyens. Il est traître à la civilisation humaine l'homme ou l'État qui veut asseoir ses intérêts et construire sa politique sur la destruction, la violence et les complots »[1].

Les années de guerre étaient une période douloureuse pour tous les libanais. Mgr Youssef El Khoury, l'homme sensible et doux, comparait la guerre libanaise au Calvaire du Seigneur. En présidant la messe du 120eme anniversaire de la fondation de l'œuvre d'Orient en 1976, il traçait avec amertume la situation du Liban qui « depuis plus de douze mois, pour ne rien dire de ce qui avait précédé, vit un véritable calvaire.[2]»

La guerre qui a débuté le 13 avril 1975, à la suite du fameux incident de « Aïn Al Remaneh » dans la banlieue Est de Beyrouth, a embrasé tout le Liban, et a divisé les libanais en deux clans rivaux : les chrétiens d'un côté et les défenseurs de l'arabisme et des Palestiniens de l'autre. A Beyrouth, dont le centre fût détruit en automne 1975, une ligne de démarcation a découpé l'Est chrétien de l'Ouest musulman. Dans ce contexte douloureux, Mgr Youssef El Khoury a parlé de l'ignominie du Liban la comparant à celle faite au Seigneur : « A ce calvaire rien ne manque de ce que vous lisez dans la Passion du Seigneur : Ni Juda le traître, par qui tout a commencé et qui vend à prix d'argent ici le Maître, là la Patrie. Ni Pontifes et Pharisiens qui réclament la mort de l'innocent et prennent allégrement son sang sur eux et leurs enfants. Ni Pilate qui condamne, qui flagelle et croit s'en tirer en se lavant les mains. Ni les apôtres qui fuient à l'heure de vérité après avoir fait les braves incapables de veiller, ne serait-ce qu'une heure. Ni Pierre qui renie et qui cette fois, n'est pas encore revenu de son reniement. Ni les sbires, ivres de sang, ivres d'injures pour celui qui ne leur fit jamais que du bien…[3]

Ce Liban innocent et accueillant, a été vendu par ses frères, condamné et flagellé par les nations étrangères. Cette patrie pacifique et généreuse, était trahie par ses hôtes et reniée par ses convives. Ce pays « message » était injurié par ses tortionnaires et outragé par ses guillotineurs. Cette torture sans exemple était traduite par le meurtre, la destruction et la profanation

(1) Y.K.1 : 1.
(2) Y.K.6 : 1.
(3) Y.K.6 : 2.

des lieux de culte. Par « des milliers de morts, des dizaines de milliers de blessés, des centaines de milliers de transfuges… Tout cela se traduit par des églises profanées, des couvents dévastés, des religieux sauvagement assassinés, des villages rasés et Beyrouth l'enviée systématiquement démantelée: usines, boutiques, hôtels, banques, hôpitaux, Présidence, parlement, gouvernement, une armée désagrégée, une justice bafouée, une administration naufragée. Une seule présence : les armes de tout genre et de tout calibre. Une seule palabre : celle des politiciens aussi inefficaces qu'impénitents[1].

Cette description du démantèlement de Beyrouth et de la désintégration du Liban, était très réaliste. Le pays qui a été ravagé par la haine et l'envie, agonisait seul à la vue de tout le monde : Pas la moindre exagération, croyez-le, dans cette sèche et sinistre commémoration. Face à tout cela, que dit le monde, que font les nations ? Ils interrogent : qu'avez-vous fait de notre Liban ? Ou expriment une dérisoire pitié : pauvre Liban ! Quand ils ne condamnent pas : il fallait s'y attendre. Et cependant, il faut que vous le sachiez, messieurs, et que cela soit dit hautement : Le Liban n'est pas le bourreau, le Liban est la victime[2].

5- La folie de la guerre

La guerre en soi est une folie, parce qu'elle cause la mort des innocents et la destruction des pays. Elle est une hystérie quand elle se déroule entre frères d'une même religion, et citoyens d'une même patrie. C'est une catastrophe lorsqu'elle démantèle un pays unifié, et sème l'horreur et la peur : « Les combats entre milices à couleurs confessionnelles, les horreurs qui ont été perpétrés de part et d'autre, l'expulsion en masse des chrétiens de certaines régions et même de certains quartiers dans les villes, ou villages à travers le pays, l'établissement de quasi-frontières entre région et région, quartier et quartier, l'établissement de régions presque autonomes ; Chiites au Sud, dans la Bekaa, aux environs de Beyrouth, Druzes dans le Chouf jusqu'à la mer, Maronites de Beyrouth à Jbeil et de Batroun à Becharrée au point qu'il n'y avait plus à se demander si le Liban va être divisé, mais s'il lui est permis de se retrouver uni.[3]

Le Liban était entraîné dans la tourmente de la guerre jusqu'à l'ivresse. La division du pays en zones confessionnelles a aggravé la situation, et les

(1) Y.K.6 : 2.
(2) Y.K.6 : 2.
(3) Y.K.2 : 2.

frères d'hier étaient devenus des ennemis qui se combattaient sans normes ni règles. Au milieu de cette étourderie, Mgr Youssef El Khoury, qui avait le cœur ensanglanté de l'état désastreux et épouvantable de ses compatriotes, réclamait l'importance de respecter le droit d'asile qui régissait les normes de la guerre, et d'accomplir l'entente tacite entre les combattants, qui épargnait les lieux de culte et d'assistance de toute attaque : « Il y avait autrefois ce qu'on appelait le droit d'asile. Les progrès de la laïcisation ont fait qu'il n'est plus reconnu comme tel par le droit national ou international. Une entente tacite voulait cependant que les lieux de cultes ou d'assistance soient respectés dans toute la mesure du possible. Au Liban, on tire délibérément sur les églises, les mosquées, les écoles, les hôpitaux, les dispensaires et même les ambulances. Il arrive même qu'on achève les blessés au lieu de leur porter secours. Tout cela au vu et au su des Nations Unies ou non-unies, tout cela du fait de soi-disant frères, hôtes ou amis.[1]

Mgr Youssef El Khoury, le prédicateur et le théologien fervent, exhortait ses concitoyens chrétiens et musulmans sur l'importance du respect des lois divines. Il leur rappelait que la vie de l'homme est très chère au Seigneur ; et pour cela les commandements de Dieu interdisent le meurtre et condamnent le meurtrier : «Qu'as-tu fait ! Écoute le sang de ton frère crier vers moi du sol ! » (Gn 4, 10). C'est pourquoi le meurtre d'un individu est un grand mal, combien plus le meurtre d'un peuple entier : « La guerre en soi est un grand mal, qu'elle soit civile ou internationale. Si la vie de l'individu est déjà une chose sacrée que le commandement de Dieu interdit d'y porter atteinte combien plus la vie de centaines ou de milliers d'individus ou la vie d'un pays dans son ensemble.[2]»

Puis il leur montrait comment le mal s'est aggravé, quand la guerre ne s'est pas soumise à ses propres lois, et quand les hommes et les gouvernements n'arrivaient pas à limiter ses terreurs : « Combien plus grave devient le mal quand la guerre ne se soumet pas à ses propres lois par lesquelles les hommes depuis des siècles ont essayé, au moins, d'en limiter les horreurs.[3]»

Ensuite Mgr Youssef El Khoury parlait avec amertume de la violation cynique des lois de la guerre par les États, les collectivités et les individus. En parlant à Jérusalem, devant le Patriarche de la ville de la Paix, et les consuls des autres pays, réunis à l'occasion de la fête de Saint Maron en

(1) Y.K.3 : 2.
(2) Y.K.3 : 1.
(3) Y.K.3 : 1.

1983, il attirait l'attention sur ce qui se passait au Liban comme transgression des limitations de la guerre, en montrant comment cet acte accroissait les conséquences néfastes de l'affrontement. Enfin il appelait les États et les institutions internationales à être les garants honnêtes du respect des lois de guerre. Ce messager acharné de la paix disait : « A titre d'exemple, je citerais trois de ces limitations qui semblaient être acquises au plan international et que notre siècle de progrès aurait dû fortifier et élargir plutôt que de les laisser enfreindre cyniquement par les états, les collectivités et même les individus.[1]»

Par sa voix prophétique, il revendiquait la défense des civils et décrivait la situation précaire du Liban et des libanais en rappelant au Nations Unies et non unies les lois de la guerre : « Il semblait acquis en premier lieu que la guerre devait se limiter aux gens de guerre, aux places de guerre et de ne jamais s'attaquer aux civils paisibles et aux lieux sans défenses. Or au Liban on s'attaque en premier aux civils et aux lieux sans défense. Les villes et les villages sont quotidiennement bombardés alors que manquent même les abris de première nécessité. Les gens meurent dans leurs lits, dans leur lieu de travail, dans les rues, et je ne parle pas de toutes les destructions qui ont ravagé un pays fait de paix et de beauté, mettant à sac le résultat de dizaines d'année de labeurs. La population qui ne périt pas sur place, est chassée de ses foyers, à plus d'une reprise et il arrive que ceux qui ne veulent pas, ou ne peuvent pas se retirer soient sauvagement massacrés, comme cela a été le cas au Chouf. Tout cela au vu et au su des Nations Unies et non-unies, tout cela du fait de frères, d'hôtes ou d'amis.[2]

En route vers Rome pour participer à la béatification de Sainte Rafka, Mgr Youssef El Khoury célébra une messe à Notre Dame du Liban à Paris et prononça une homélie retentissante, dans laquelle il incitait les libanais de la diaspora, à rester fidèles à leur foi et à leur patrie. En tant que vrai libanais, il insista sur le fait que l'homme appartient à sa Patrie et ne la possède pas. « Que la Patrie n'est pas notre bien propre, mais que nous sommes sa propriété. Que le Liban n'est pas à nous mais que nous nous sommes à lui.[3]» En tant qu'évêque, et à la suite du Messager des Nations, il prêchait l'importance de l'attachement au Christ source et fin de la vie de l'homme. « Que l'homme ne vit pas pour lui-même sur cette terre. Mais que nous sommes au Christ et que le Christ est à Dieu. Que si nous vivons c'est

(1) Y.K.3 : 1.
(2) Y.K.3 : 1.
(3) Y.K.5 : 1.

pour lui que nous vivons. Que si nous mourrons c'est pour lui que nous mourrons. Que vivants ou morts, nous sommes au Christ. Dixit Paulus[1]. »

Pour lui, le prélat humaniste, le Liban est plus qu'un pays, il est une valeur humaine et chrétienne. Pour le témoin et le missionnaire de la convivialité, le Liban est un témoignage et une mission. Pour l'homme imbibé de l'amour du Liban, le Liban perd son unanimité et les libanais leur identité s'ils démissionnent de leur « libanité ». « Nous pouvons vivre sans le Liban. La preuve tous ceux qui l'ont quitté et qui prospèrent mieux que quiconque à travers le monde. Nous pouvons fuir comme eux et il n'y aura plus de Liban, non pas la terre, non pas les habitants, il y en aura toujours, mais cette valeur humaine et chrétienne qu'il représente. Ce témoignage et cette mission qui sont les siennes et pour lesquels nous avons tout accepté et subi depuis des siècles. En serons-nous les fossoyeurs ? »[2]

Les vrais libanais, dont il fait partie, seront les croyants, hérauts des vertus théologales : « nous en serons les hérauts pour une foi encore plus profonde, pour une espérance plus affermie, pour un amour toujours plus ardent.[3]» Alors à l'encontre de tout découragement, Mgr Khoury encourageait ses ouailles de la diaspora, non pas seulement à la prière, qui est très bénéfique, mais à faire plus d'effort pour leur pays et à ne pas craindre de faire plus de sacrifice : «La prière mes frères, ne nous dispense pas de l'effort ni du sacrifice à accomplir. Au contraire, elle nous y engage et nous le rappelle en toute circonstance. Rien n'est impossible à Dieu. C'est l'ange qui le dit à Marie. Écoutons cette voix du ciel. Notre pays en a connu bien d'autres et la providence de Dieu, l'intercession de la Sainte Mère ne nous ont jamais manqué. Notre part de la besogne, nous n'y avons pas failli non plus. »[4]

A tous les libanais de la diaspora, Mgr Khoury prêchait l'importance de garder les liens avec le Liban. Il leur disait : « Si vous êtes partis, si vous avez dû partir, du moins ne pratiquez pas « les loin des yeux, loin du cœur ». Il nous faut vivre la vie qui implique la situation actuelle de notre pays. Il arrive souvent qu'il y ait contre-témoignage. Et vous le savez. Ne nous laissons pas aller et ne laissons pas les autres s'y abandonner.[5]»

---

(1) Y.K.5 : 1.
(2) Y.K.5 : 1.
(3) Y.K.5 : 2.
(4) Y.K.5 : 2.
(5) Y.K.5 : 2.

6- L'homme d'espérance contre tout désespoir

Face à l'indifférence des nations qui restaient muettes devant les catastrophes de la guerre libanaise, Mgr Youssef El Khoury, le prélat diplomate, prononçait un réquisitoire, oint de prière et de diplomatie, contre l'indifférence des nations, à l'occasion de la fête de Saint Maron 1983 à Jérusalem, la ville symbole de la discorde: « Ce n'est évidemment pas un réquisitoire que je me permettrais de prononcer du haut de cette chaire, dans cette ville qu'on continue d'appeler la ville de la paix, comme l'a voulu le Seigneur, et qui doit continuer à faire le symbole de la discorde. Encore moins me sentirai-je le droit de juger.[1]»

Ce prélat rarissime, franc et sage parlait au nom de milliers de ses compatriotes, de la douleur d'être délaissé par les gens efficaces à la merci des inefficaces. « Mon seul but était d'exprimer ma douleur qui est celle de milliers de gens, rendue plus affreuse encore du fait qu'elle semble laisser indifférent à tous les niveaux, sauf aux personnes inefficaces.[2]»

Il revendiquait, avant tout, la compréhension des gens efficients, et demandait le soutien des individus et des nations pour aider le Liban écrasé, comme il priait et demandait aux amis de continuer à implorer Dieu afin qu'il sauve le Liban, Lui qui est le Tout Puissant. « Mon second but était de faire appel à votre compréhension et à votre aide efficiente individuelle et auprès de pays que vous représentez. Mon troisième but était de vous demander de prier aujourd'hui et tous les jours (phrase illisible) tragique afin que ce qui est impossible aux hommes ne le soit pas à Dieu en qui nous croyons.[3]»

Même s'il était ferme parfois avec le corps diplomatique, Mgr Khoury n'a pas oublié que même celui-ci, était attaqué durant la guerre libanaise, affaiblissant même son immunité diplomatique. « Autrefois, il y avait ce qu'on appelait l'immunité diplomatique qui couvrait de sa protection les représentants des nations les uns auprès des autres. Au Liban, on a assassiné des ambassadeurs et dynamité des ambassades, on s'est même attaqué aux troupes qui stationnaient, à la demande du gouvernement légal, pour aider au retour de la paix et à l'effort de la reconstruction. Tout cela encore une fois au vu et au su des Nations -Unies ou non-unies dont les armées et les flottes stationnent sur notre territoire et qui ne cessent d'affirmer leur engagement à sauvegarder l'intégrité, la liberté et l'indépendance de ce

(1) Y.K.3 : 2.
(2) Y.K.3 : 2.
(3) Y.K.3 : 2.

malheureux pays et leur détermination à y rétablir le règne de la légalité et de la paix.

Écoutons le cri retentissant d'un prélat de paix, d'un primat de convivialité et d'un juge de la conscience internationale, face aux puissants de cette terre et aux grands de ce monde : « Il faut arrêter le massacre, quel qu'en soit le prix ! Il faut réparer l'injustice du peuple exproprié ! Il faut laisser les libanais régler leurs différends entre eux. Telle est la voie du salut, inséparablement, pour le Liban. Telle est la voie de la paix pour la conscience des nations, si toutefois elles en ont une en ce siècle plus dur que le siècle de fer.[1]»

En évoquant le calvaire du Liban, Mgr Khoury décrivait avec amertume la passion de cette patrie en la comparant à celle du Christ. Pour lui, malgré tout désespoir, et face à l'ignominie d'un pays délaissé par ses amis, à l'image du Seigneur, il y a toujours l'espérance et les gens de bonne volonté ; il y a heureusement : Le Cyrénéen qui aide le Maître à porter sa croix, la Véronique qui essuie sa face adorable, Jean inébranlablement et si doucement fidèle, les femmes qui consolent quelques fois de l'ingratitude des hommes, et surtout la Divine Mère qui fait sienne jusqu'à la lie, la douleur du Fils de l'Homme, du Fils de Dieu, son enfant bien aimé.[2]

Mgr Youssef El Khoury était un homme d'espérance contre tout désespoir. Il était sûr et certain que le Liban ne peut être épargné de son calice de douleur que grâce à la prière. « L'anniversaire de l'indépendance de notre cher Liban revient une fois encore sous le signe du désespoir. Nous voulons en faire une fête de l'espérance. Celle de voir enfin la fin des années de malheur. Pour ce faire, nous allons le faire dans la prière.[3]»

La prière était pour lui le seul secours qui peut sauver le Liban. Il incitait tout le monde à le réclamer du Seigneur. Il prêchait la prière accompagnée de l'action. « Certains se moquent de ceux qui ont recours à la prière. Nous n'en sommes pas. Certains se moquent de ceux qui nous offrent le secours de leur prière ; nous ne voulons pas en être. Certains croient que les prières n'ont servi à rien. Nous leur demandons de se demander s'ils ont suffisamment prié, convenablement prié, et prié en accordant leur action à leurs prières.[4]

(1) Y.K.6 : 2.
(2) Y.K.6 : 2.
(3) Y.K.5 : 1.
(4) Y.K.5 : 1.

Il annonçait que l'appel au secours doit être au seul Seigneur, et non aux personnes ou aux nations. Puisque personne de ceux à qui on l'a demandé, ne voulait ou ne pouvait rien faire. « Nous avons eu recours au secours d'autrui : à la France, aux États-Unis, à Israël même, sans parler de la Grande Bretagne, de l'Italie et autres nations dites Unies. Nous savons où cela nous a conduits, les a conduits ! Ont-ils seulement voulu ? Ne pouvaient-ils pas ? Ne savaient-ils pas ?[1]»

Il avisait que la vraie prière n'est pas une demande du Seigneur ou une supplication, mais un rapprochement de Lui. « Dans notre prière, nous n'avons rien à lui apprendre, ni l'état ou nous sommes, ni les moyens de nous en sortir : حسبه من سؤالي علمه بحالي. Il s'agit tout au contraire de tout apprendre de lui. Que nous dit-il ?[2]»

Nous avons essayé de montrer dans les grandes lignes, que le Liban est resté le pays « message » de la convivialité, malgré les tourmentes et les violences, même dans les moments les plus terribles de la guerre et de la haine. Nous dégagerons dans notre prochain article le message, et nous montrerons les caractéristiques d'un « messager » exceptionnel de la paix et de la convivialité : Mgr Youssef El Khoury.

Bibliographie

A- **Sources**

Archives

[Y.K.] = Archives Mgr Youssef El Khoury: Elles sont constituées de dix lettres autographes qui sont conservées dans notre bibliothèque personnelle.

- Y.K.1. [s.d.]. Homélie prononcée à Notre Dame de Paris.

- Y.K.2. [s.d.]. La connivence est-elle possible au Liban. Conférence. [s.l]

- Y.K.3. 1983. La fête de Saint Maroun.

- Y.K.4. 1987. Le Liban est en guerre depuis douze ans.

- Y.K.5. 1985. Il n'y a rien d'impossible à Dieu.

(1) Y.K.5 : 1.
(2) Y.K.5 : 1.

– Y.K.6. 1985. Le calvaire du Liban.

– Y.K.7. 1985. Notre Dame du Liban.

– Y.K.8. 1988. Conférence sans titre sur la guerre au Liban.

– Y.K.9. 1965. ʿïd mār Mārūn fï Sūr (en arabe).

– Y.K.10. [s.d.]. Homélies d'une retraite spirituelle (en arabe)

– **Témoignages**

[T.M.] = Témoignages des amis de Mgr Khoury

– [T.M.1.] = Ce sont des témoignages non édités prononcés lors de sa messe de quarantième jour en 1992, et conservés dans notre bibliothèque personnelle.

– [T.M.1.K.] = Karakin ii (Khatolikos) 1992. Témoin de fidélité.

– [T.M.1.M.] Moubarac Youakim, 1992. En mémoire de l'Archevêque de Tyr et de Terre Sainte.

– [T.M.2.] = Ce sont des témoignages non édités recueillis récemment par nous–même, et conservés dans notre bibliothèque personnelle.

– [T.M.2.E.] = Elsader Rababe, 2011. (En arabe)

– [T.M.2.R.] = Resik Edmond, 1992. (En arabe)

– [T.M.2.N.] = NEEMAN Paul, 2011. (En arabe)

– [T.M.2.F.] = FRANGIE Sonia, 2012.

B– **Ouvrages et Articles**

– Abi Nader Khalil, 1992. « wadāʿan ya motran Ṣour wal aradi lmoukadasa… wa habiba koli lūbnan », Maǧallat alraʿïa, n°263, 83.

– Almūṯalat̠ elraḫma, [s.d.] [s.n.] [s.l.]

– Ammoun Denise, 2004. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard.

– Concile Œcuménique Vatican II, 1967. Paris : Centurion.

- Conseil des patriarches catholiques d'orient, 1994. Ensemble devant Dieu, troisième lettre Apostolique, Jounieh : Imprimerie moderne Kreim.
- Conseil pontifical justice et paix, 2007. Compendium de la Doctrine sociale de l'Église, Paris : Bayard.
- Corbon Jean, 1992. « Mgr Youssef El Khoury (1919-1992) serviteur de l'unité », Courrier Œcuménique du Moyen-Orient, n° 16, 5-7.
- Dib Pierre, 1962. Histoire de l'Église Maronite, Beyrouth: Imprimerie catholique.
- Hounaineh Farid, 1999. Bekassin: Dar Kitabat.
- Jean Paul ii, [s.d.]. Une espérance nouvelle pour le Liban, Jal El Dib : Centre Catholique d'information.
- Lahoud Aline, 1959. « La grande famille de Bkerke », Magazine, n° 127, 24-26.
- Nassif Nicolas, 2008. Ǧumhūrïat Fūad Šhāb, Beyrouth: Dar al nahar.
- Synode Patriarcal Maronite 2003-2006, 2008. Jounieh : Imprimerie moderne Kreim.

La communauté arménienne de France et son intégration nationale

Paula Jean-Jacques Gougassian*

- **نبذة عن البحث باللغة العربية:**

الجالية الأرمنية في فرنسا واندماجها القومي

تثير ظاهرة الهجرة مخاوف جديدة بما في ذلك تلك المتعلقة بتعزيز اندماج المهاجرين، فإن الوجود الأجنبي يجعل من الضروري تقييم عملية الاندماج باستمرار.

فرنسا هي أرض الهجرة القديمة. حتى اليوم، تنوع وتطور مشهد الهجرة إلى حد كبير بسبب تدفق طالبي اللجوء القادمين من جميع أنحاء العالم، مما أثار أسئلة اجتماعية جديدة لا سيما تلك المتعلقة بالاندماج. وقد تم تنفيذ هذا البحث بهدف الاندماج الوطني للمهاجرين الأرمن في فرنسا ولقد تم إجراء استبيان عالمي على مائة أسرة أرمنية فرنسية تضمّن أسئلة متعلقة بثقافتهم وهويتهم ومسيرتهم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية داخل المجتمع الفرنسي المضيف وذلك من خلال مختلف مؤشرات التكامل التي جعلت من الممكن الحصول على رؤية دقيقة لعملية التكامل الوطني للمستجيبين.

تم دمج هذا المشروع في الأصل ضمن أطروحة دكتوراه تستكشف الطريقة اندماج الجاليات الارمنية في لبنان. وكان الهدف من هذا البحث التركيز على العوامل التي من المحتمل أن تدعم أو لا تدعم عملية اندماج الأرمن في المجتمع اللبناني والفرنسي المضيف ضمن نهج مقارن ومدعوم بالبيانات الكميّة والنوعية.

يتم التركيز في هذا المقال على عوامل ومشاكل اندماج الأرمن في المجتمع الفرنسي في المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، مع العلم أن لفرنسا نموذجها الخاص في التكامل وهو نموذج يتعارض تمامًا مع أي نوع من التشاركية. لذلك، هل يؤدي اندماج الأرمن هذا حقًا إلى محو خصائصهم الثقافية والهوية؟

***

Résumé: Actuellement, le phénomène de la migration soulève de nouvelles préoccupations, dont celle de favoriser l'intégration des migrants. La présence étrangère rend donc indispensable une évaluation constante des processus d'intégration.

La France est une très ancienne terre d'immigration; même aujourd'hui, le paysage migratoire s'est considérablement diversifié et développé en raison de l'afflux de demandeurs d'asile arrivés d'un peu partout dans le monde,

réveillant de ce fait de nouvelles questions sociales, et notamment celle de l'intégration. À cet effet, ce projet de recherche a été effectué, avec pour objectif l'intégration nationale des immigrés arméniens en France. Pour ce faire, un questionnaire global a été administré à cent ménages arméniens français, comportant des questions liées, à leur culture, à leur identité, à leur parcours économique, social et politique au sein de la société d'accueil française…à travers différents indicateurs d'intégration qui ont permis d'avoir une vision assez précise du processus d'intégration nationale des enquêtés.

Ce projet est à l'origine, combiné à un travail de thèse de doctorat, qui porte sur l'intégration nationale des communautés arméniennes au Liban. L'objectif de cette recherche est de mettre l'accent sur les facteurs qui sont susceptibles de favoriser ou non le processus d'intégration des Arméniens dans leur société d'accueil libanaise et française, dans une approche comparative, soutenue par des données aussi bien quantitatives que qualitatives.

Dans cet article, l'accent est mis sur les facteurs et les problèmes de l'intégration arménienne à la société française, dans les domaines, culturel, social, économique et politique; sachant que la France a son propre modèle d'intégration, qui est tout à fait opposé à tout genre de communautarisme. Par conséquent, cette intégration des Arméniens amène-t-elle vraiment ces derniers à gommer leurs caractéristiques culturelles et identitaires?

***

Introduction

L'étude dans cet article de l'intégration de la communauté arménienne à la société française, constitue le prolongement de notre thèse de doctorat qui porte sur l'intégration culturelle, sociale, économique, et politique des Arméniens au Liban. Dans cette étude, nous nous servons des résultats de notre enquête par sondage que nous avons effectuée auprès d'un échantillon de 100 ménages français d'origine arménienne, qui ont été sélectionnés suivant la méthode du choix raisonné.

Dans cet article, j'aborde tour à tour, le concept de l'intégration et le modèle français dans ce domaine; l'historique de l'immigration arménienne en France; les caractéristiques actuelles de cette communauté dans ce pays; les indicateurs et les paramètres de son intégration à la société française dans le domaine culturel, social, économique et politique.

1. L'intégration et son modèle français

La question de l'intégration ne cesse depuis plus d'un siècle, de susciter plusieurs problèmes dans les pays d'accueil, relatifs à l'adaptation des immigrés au travail, à la vie quotidienne dans un nouveau milieu, la barrière du langage, aux différences culturelles, à la religion, aux discriminations pratiquées à leur égard, à l'égalité des chances, l'accès à l'éducation et aux soins médicaux, au logement etc. Il s'agit de problèmes explosifs, susceptibles de déclencher des guerres civiles dans les pays d'accueil; d'où les politiques d'accueil et d'intégration spécifiques adoptées par ces pays, pour éviter ces problèmes à travers une intégration de la population immigrée.

Pour ces raisons, la notion de l'intégration a acquis une importance non négligeable dans la littérature sociologique, anthropologique, économique, politique, juridique…, et a reçu une multitude de définitions. Parmi ces dernières, celle du Haut conseil à l'intégration en France qui estime: «qu'il faut concevoir l'intégration non comme une sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion mais comme un processus spécifique: par ce processus, il s'agit de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelle, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité. Sans nier les différences, en sachant le prendre en compte sans les exalter, c'est sur les ressemblances et les convergences qu'une politique de l'intégration met l'accent afin, dans l'égalité des droits et des obligations, de rendre solidaire les différentes composantes ethniques et culturelles de notre société et de donner à chacun, quelle que soit son origine, la possibilité de vivre dans cette société dont il a accepté les règles et dont il devient un élément constituant».[1]

En effet, cette définition préconise un processus d'intégration qui prône les valeurs de la tolérance, de l'ouverture à autrui, de la préservation des spécificités de l'immigré, des riches échanges socio-culturels entre celui-ci et la population autochtone, et de sa participation active à sa société d'accueil.

C'est dans cet esprit que s'inscrit le modèle français de l'intégration qui a été traité par **Jean-Claude Sommaire** comme suit: «Un déficit démographique dès la fin du XVIIIème siècle, une république porteuse des valeurs universelles de liberté, d'égalité et de fraternité (la France terre

(1) Didier Lapeyronnie, Immigrés en Europe, politique d'intégration, Documentation française, 1993, pg.17

d'accueil); un empire colonial à vocation civilisatrice (qui se gardait bien, toutefois, d'appliquer les valeurs républicaine aux «indigènes»...). Un pays de main d'œuvre (dans les périodes de développement industriel et pour la reconstruction après les deux guerres mondiales), de peuplement (pour combler le déficit démographique persistant, d'accueil de réfugiés et proscrits (Arméniens, Russes, Juifs d'Europe orientale, etc.).

La France a reçu trois types de flux; des Européens de proximité (Belges, Italiens, Espagnols, Polonais, Portugais, notamment); des ressortissants de l'ancien empire colonial (Algériens d'abord, puis autres Maghrébines et Africains du Sud du Sahara, surtout après les indépendances), des migrants du reste du monde (Turcs, Sri Lankais, autres Africains, etc.).

Avec une grande capacité d'assimilation; une identité nationale forte qui donnait envie de devenir français, une volonté politique de franciser rapidement les enfants d'immigrés (renforcement du droit du sol, à côté du droit de sang, pour reconquérir l'Alsace et la Lorraine); des acteurs de l'intégration puissants (école, service national, syndicats, parti communiste, Église catholique).

La doctrine française de l'intégration se base sur les principes suivants: «Le principe d'égalité (refus des déterminismes d'ethnie, de classe, de religion); le refus de toute logique de «minorité» (on intègre des individus et non pas des communautés); l'acceptation a minima des spécificités liées aux origines (on accepte les différences culturelles, religieuses, etc., mais on ne souhaite pas les cultiver); mais avec pour conséquence, pour certains de nos compatriotes, un oubli douloureux des «origines» (nos ancêtres les Gaulois comme mythe fondateur pour tout le monde...)». [1]

Ainsi, le «modèle d'intégration français» a subi de fortes modifications et a largement évolué à travers d'intenses événements qui ont bouleversé la France. En nous appuyant sur les réflexions de **Claire Mouradian** qui nourrit bien cette idée, nous jugeons qu'elles rendent réellement compte des processus d'évolution d'intégration des Arméniens de France et qu'il serait captivant de les mettre en avant: «Au début des années vingt, les Arméniens issus d'un Empire où une autonomie culturelle et religieuse leur était reconnue par l'institution du millet, sont confrontés à la doctrine assimilationniste de la IIIème République. Issue à la fois de l'entreprise d'unification monarchique et des principes de 1789 d'une nation transcendant les différences sociales, nationales et religieuses, elle unit des citoyens égaux en droit autour d'un

(1) Sommaire Jean-Claude, La crise du «modèle français d'intégration», Vie sociale 2006/4 (N° 4), P. 13 à 25.

projet politique commun. L'école laïque qui inculpe la langue nationale, la morale et le patriotisme républicain, l'armée qui brasse les milieux sociaux et les origines régionales, contribuent à la fabrique d'un Français aux origines indiscernables. Dans les années soixante-dix et quatre-vingt, quand, portée par les mouvements régionalistes et anticolonialistes, l'idée de «France plurielle» n'est plus un tabou, l'objectif d'assimilation, synonyme aussi d'abandon des racines, de fusion d'une minorité dans un groupe majoritaire, de méfiance à l'égard de l'altérité culturelle, se voit préférer celui d'intégration. Le droit à la différence culturelle et religieuse n'apparaît plus contradictoire avec l'adhésion aux valeurs républicaine. Il peut même contribuer à enrichir mutuellement la nation française et l'exilé, à condition d'un effort réciproque et d'une immigration choisie en fonction des capacités d'accueil et des qualités personnelles de l'étranger».[1]

En effet, cette évolution de la politique de l'intégration des immigrés en France a manifestement contribué à l'intégration des Arméniens à la société nationale française. Avec l'émergence des doctrines anticoloniales, les immigrés arméniens ne sont plus perçus comme une main d'œuvre ou comme des étrangers qui doivent être assimilés, mais ils sont saisis de mieux en mieux d'une manière positive, dont leur culture d'origine peut fortement enrichir la culture locale. Ces éléments de contexte soulignés dans le passage ci-dessus, peuvent avoir un impact sur le processus d'intégration.

Il n'est pas sans fondements de dire que la France s'est largement construite sur l'immigration et que c'est le pays le plus sollicité d'Europe par les migrants. Attirés par tous ses facteurs, les migrants se sont affluées sur le sol français.

Cependant, l'état des lieux ont gravement changé aujourd'hui; les flux migratoires sont de plus en plus mal maîtrisés en France, le nombre des sans-papiers qui augmente, l'apparition des ghettoïsations des quartiers difficiles, la discrimination à l'égard des minorités se développe de plus en plus, une intégration à la française n'a que peu de prise sur les immigrés...

Les défis de l'avenir stérilisent les recettes qui concilient humanisme et réalisme et la France se trouve prise entre ces deux concepts.

Toujours est-il que la France à l'époque de l'immigration arménienne n'était pas prise dans ce balancement. En fait, le modèle politique d'intégration

(1) Mouradian Claire, Kunth Anouche, Les Arméniens en France, du chaos a la reconnaissance, collection exils, édition de l'attribut 2010, p. 23

français, tel qu'il a été défini plus haut, trouve son fondement dans la déclaration des droits de l'homme d'un côté, et de l'autre, la France a été depuis le milieu du XIXème siècle une terre d'immigration sans comparaison avec les autres pays d'Europe d'un autre côté. Ce modèle français permet à tous d'accéder à une égalité de droits et de devoirs en permettant à chacun de conserver son particularisme, dès lors que sont respectées les lois de la République et les règles de la vie sociale. Donc le modèle français obéit à une logique d'égalité et de liberté.

Quoiqu'on dise du modèle français d'intégration, les Arméniens ont bénéficié auprès de la République française de plusieurs faveurs, dont la reconnaissance du génocide qui touche profondément la diaspora arménienne, l'accueil d'une grande partie des survivants qui forment aujourd'hui la communauté arménienne de France directement issue de ce génocide, le multiculturalisme toléré par la société française, la mobilisation des intellectuelles français en faveur des Arméniens lors du génocide de 1915, la liberté de la pratique religieuse dans un pays laïc...

En somme, la politique globale d'accueil et d'intégration de l'État français, pointe sur un bon nombre d'éléments positifs qui ont joué un rôle décisif dans l'intégration des Arméniens de France.

La leçon que l'on peut tirer de ce modèle français, consiste à dire que l'intégration suppose une politique qui vise à aider les migrants à s'insérer dans le tissu social de la société d'accueil, et à leur assurer les droits au séjour, à la naturalisation, le droit d'asile, l'accès à l'emploi, à la protection sociale, à la protection contre la discrimination, à jouir d'un de cadre de vie convivial et harmonieux.

Toutefois, ce modèle français n'est pas généralisable aux autres pays, car chacun a son histoire, son contexte géopolitique, sa situation économique, la composition de sa population d'immigrés, ses caractéristiques socio-culturelles, sa capacité d'accueil..., qui déterminent sa stratégie d'intégration.

2. La présence arménienne en France

La France est le pays européen qui accueille la plus importante communauté arménienne; celle-ci est essentiellement présente dans les grandes villes telles que Marseille, Paris, Valence, Lyon, la région parisienne, avec une importante présence à Arnouville et Alfortville.

Cette présence remonte au XVème siècle quand les marchands arméniens

se sont installés dans les environs du port de Marseille. C'est cette première diaspora qui a attiré les flux des Arméniens qui ont survécu au génocide de 1915 perpétré par la Turquie.

L'historienne française d'origine arménienne **Claire Mouradian**, a retracé dans son ouvrage «Les Arméniens de France, du chaos à la reconnaissance», les étapes de l'affluence arménienne en France comme suit:

Date	Événements
XVIIème siècle 1633 1654 1672	Marchands orientaux (ils sont originaires pour la plupart de la Nouvelle Djoulfa, près d'Ispahan capitale de la Perse séfévide où Chah Abbas 1er avait réinstallé les Arméniens du Nakhitchevan qu'il avait déplacés de force en 1604-1605) qui, dès la fin du XVIIème siècle possèdent une chapelle et une imprimerie à Marseille; joailliers ou traducteurs comme quelques-uns des «jeunes de langue» de Louis XIV, destinés au drogmanat, la fonction d'interprète officiel entre les puissances occidentales et la Sublime Porte. L'imprimerie royale de Paris avait édité le dictionnaire arménien-latin du moine milanais Francisco Rivola. C'est à l'Arménien Pascal (Haroutioun) que l'on doit l'ouverture des futurs hauts lieux de sociabilité française: les premiers cafés à Marseille, et à la foire Saint-Germain de Paris.
1798	Trois ans après sa fondation, l'École des Langues orientales propose des cours d'arménien.
1810	Les premiers étudiants commencent à affluer dans les universités françaises.

1846	La création de journaux, du collège parisien des pères mékhitaristes, d'associations charitables et culturelles.
1849	Fondation de la société araratienne de Paris.
1855-1858	La première revue, Maciats Aghavni, (La colombe du Macis Ararat, mensuel bilingue.
1854 à 1860	Une première chapelle accueille les fidèles dans le quartier latin. L'apparition des lieux de culte, attestent des réflexes et capacités d'organisation d'un peuple conscient de son identité et habitué à administrer par le mécénat et le bénévolat les marges d'autonomie religieuse et culturelle tolérées par les Empires.
1883	L'Association patriotique franco-arménienne de paris.
1888	L'Union des étudiants arméniens de Paris.
1890	L'Association de Bienfaisance des Arméniens de Paris.
1904	La construction de la cathédrale Saint-Jean Baptiste, implantant le style arménien au cœur du quartier cossu des Champs-Élysées.
Sous le régime despotique et sanglant d'Abdülhamid II	La France sert de refuge et de tribune pour maintes exilés politiques issus de toutes les nations de l'Empire ottoman.
1921 à 1924	À la fois réfugiés politiques et travailleurs immigrés à bas coût, les Arméniens débarquent ainsi à Marseille.
1925	Le Bureau International du Travail évalue à 30 000 la population arménienne en France, et le chiffre généralement retenu est d'environ 66 000 migrants au milieu des années vingt.
1924 à 1936	Des milliers d'orphelins répartis dans des fermes de Bretagne, d'Aquitaine ou du Midi, la trace se perd autour de Bordeaux, Toulouse ou Auch. Au château de la Gaudinière, dans la vallée de la Loire, où s'est installé l'ancien orphelinat de la fondation Karagheuzian, deux cent cinquante et un orphelins sont accueillis et éduqués.

De même, de son côté, l'historienne française d'origine arménienne **Anahide Ter Minassian**, a peint d'un style développé et tapant le contexte français dans lequel les Arméniens immigrés se sont insérés, et a tracé le parcours socio-politique de cette communauté de la manière suivante: «En 1993, la France compte quelque 350 000 Arméniens. On les trouve notamment dans les Bouches-du-Rhône, dans le sillon rhodanien et dans l'Ile-de-France. Plus de la moitié d'entre eux vit à Paris et dans quelques proches banlieues: Alfortville, Maisons-Alfort, Issy-les-Moulineaux, Sarcelles, Arnouville, Bagneux, Cachan, Chaville etc…

Paris est l'un des foyers de la diaspora arménienne, l'un des maillons de son réseau. [...] Mais ce qui est significatif dans le cas des Arméniens, comme celui des Juifs, c'est moins leur pourcentage dans la population française – moins de 0,5% – que leur volonté d'affirmer leur identité collective.

[...] Dans les années 20, issus d'une migration massive, les Arméniens avaient eu en France la double particularité d'être des réfugiés politiques dotés d'un titre Nansen et une main-d'œuvre importée par les entrepreneurs français. Apatrides, exilés, repliés sur eux-mêmes, «acharnés au travail», nourrissant leurs nostalgies et leurs rêves de retour, ils avaient fait à Paris l'expérience de la modernité, mais étaient restés des «étrangers invisibles».

[...] En France, la participation des Arméniens à la résistance intérieure, communiste ou non communiste, s'intensifie à partir de 1943. [...] De juin 1946 à la fin de 1947, [...], près de 100 000 Arméniens, soit le dixième de la population estimée de la diaspora, prennent le chemin de l'Arménie; 7 000 sont partis de France dont plus de la moitié de la région parisienne.

[...] Néanmoins, en 50 ans, la France a vu arriver ou passer, par vagues successives, les Arméniens de Grèce, de Bulgarie, de Roumanie, de Chypre, de Syrie, du Liban, de Palestine, d'Égypte, d'Irak, de Turquie et d'Iran. Les immigrations sont individuelles et passent par des réseaux familiaux.

[...], durant les trente Glorieuses, Paris métaphore de la France, est synonyme de société ouverte, de société libre favorable aux initiatives privées.

[...] La totalité ou presque de ceux qui avaient quitté la France en 1946-1947, leurs conjoints et leurs descendants reviennent et se réinstallent discrètement dans leurs communes de départ.

[...] Dans ces mêmes années 1946-1947, les Arméniens se virent octroyer, comme les autres étrangers établis en France, la citoyenneté française. Les naturalisations dont bénéficia surtout la seconde génération, la fixa définitivement en France.

[...] Dans leur écrasante majorité les Arméniens de France sont des citoyens français d'origine arménienne et 80% des mariages célébrés dans les Églises arméniennes à Paris, à Alfortville ou à Déclines (Isère) sont désormais des mariages mixtes.

[...] Au Liban, les Arméniens se partagent encore trois communautés

confessionnelles [Arméniens orthodoxes, catholiques et protestants]. À Paris, dans le melting-pot français, entre les deux pôles de l'assimilation et de la «réarménisation» dues aux derniers venus, «la communauté arménienne» est une collectivité hétérogène traversée par des clivages sociaux et culturels. Des différences considérables séparent les Français d'origine arménienne, stabilisés, intégrés, francisés, fondus dans les classes moyennes françaises, de l'opulente bourgeoisie arménienne originaire du Liban, d'Iran, d'Istanbul, à la fois arméno phone, cosmopolite, voire snob, installés dans les beaux quartiers à Passy, à Neuilly, à st Cloud, à Versailles, autour de la place de l'Etoile ou le long du front de Seine, des Arméniens d'Anatolie ouvriers, turcophones ou kurdophones, chrétiens traditionalistes coupés de leur passé refoulé dans les HLM d'Arnouville, d'Alfortville ou d'Issy-les-Moulineaux, des Arméniens issus du quartier populaire de Bourdj Hamoud à Beyrouth, de Damas ou d'Alep, arménophones ayant une forte conscience historique et souvent militants de la «cause arménienne».

[...] L'apparition des lieux qui avaient commencé entre les deux guerres par la construction de pavillons, a pris aujourd'hui la forme d'un «marquage ethnique» de l'espace communal: Églises arméniennes, Maisons de la Culture et écoles arméniennes, Monuments aux morts victimes du génocide de 1915, enseignes des restaurants, des épiceries, des commerces, des ateliers, toponymes arméniens (Rue d'Arménie, Rue d'Erevan etc.), panneaux de jumelage avec des villes d'Arménie, affichage dans les rues des manifestations culturelles, sportives et politiques arméniennes, graffitis et slogans en arménien et en français, inscriptions funéraires dans les cimetières communaux.

[...] Parfaitement intégrés à la société française, les Arméniens de Paris se signalent dans certaines activités économiques. Commerçants ou artisans, leur dynamisme a été couronné par des réussites socio-professionnelles remarquables. [...] Ils ont fait une percée remarquable dans les professions libérales (médecins, pharmaciens, architectes, avocats). [...] Ils excellent dans les arts plastiques et la musique où peintres et interprètes se comptent par dizaines. [...] La participation des Arméniens à la vie politique française est encore discrète et se trouve limitée aux conseils municipaux. [...] Mais à Paris, l'identité arménienne n'est plus un héritage. C'est une reconstruction où les exigences variées de la modernité se combinent à des fragments de tradition – langue, religion, écriture, idéologie du travail, famille, cuisine, musique – et au travail de la mémoire sur la fracture du génocide et sur

l'errance.»[1]

Ce long extrait assaisonné au goût de l'époque, dévoile à quel degré les Arméniens de France ont parfaitement intégré la société française dans toutes ses dimensions, culturelle, sociale et économique. Toutefois, nous constatons, que les Arméniens de France ont révélé une intégration sur le plan politique moins réussie que dans les autres domaines. À cette constatation, nous sommes en mesure de mettre en parallèle l'intégration politique des Arméniens du Liban qui l'ont bien réussie, grâce entre autres, aux sièges ministériels et parlementaires que le régime politique libanais leur a réservés depuis plusieurs décennies. De même, alors que les Arméniens du Liban disposent de trois partis politiques assez dynamiques, ils n'ont en France qu'un seul, le parti DACHNAK dont l'influence politique reste très limitée, même au sein de la communauté arménienne française. À noter également, que la solidarité politique arménienne au Liban, n'a pas de semblable chez les Arméniens de France qui sont affiliés aux différents partis politiques français. Généralement, les Arméniens de France ne se réunissent politiquement qu'autour de la défense de la cause arménienne.

À mettre en avant également que les Arméniens libanais qui ont émigré en France pour des motifs personnels économique, social ou familial, ou pour fuir la guerre du Liban, ont intégré sans beaucoup de difficultés la société française, et ont réussi à avoir une vie professionnelle que leur envient les Arméniens du Moyen-Orient.

De même, à l'instar des Arméniens du Liban, ceux de la France ont veillé à la pérennité de leur langue et de leur culture, et à créer des organisations à vocation humanitaire, culturelle, éducative, sportive, sociale, économique, politique et religieuse, aussi bien qu'une presse et des éditions en langue arménienne, dont le quotidien HARATCH.

En outre, dans le cadre de la comparaison entre les Arméniens du Liban et ceux de la France, les premiers ont été naturalisés en 1924, alors que les seconds n'ont eu la citoyenneté française qu'en 1946.

Sur le plan géographique, démographique et économique, la ville d'Alfortville d'aujourd'hui est comparable à Bourj Hammoud, comme fief de la communauté arménienne, abritant des églises, des écoles et des centres de commerce.

(1) Marès Antoine, Milza Pierre, Le Paris des étrangers depuis 1945, Éditions de la Sorbonne, 2018 « Les Arméniens de Paris depuis 1945», Ter Minassian Anahide, PP. 205 à 213

3. L'intégration des Arméniens en France

Grâce à une enquête par sondage que nous avons effectuée en 2018/2019 auprès d'un échantillon de 100 ménages arméniens français, que nous avons sélectionnés à travers la méthode du choix raisonné, nous avons essayé de mesurer cette intégration dans ses dimensions, culturelle, sociale, économique, et politique. À cet effet, nous nous sommes sere vis d'un nombre d'indicateurs et de paramètres, propres à chacun de ces quatre domaines d'intégration.

3.1 L'intégration culturelle

La culture génère une apparente constance, qui procure à celui qui la déploie un sentiment d'identité. La notion de «culture» implique des éléments tels que, principalement le langage, la religion, la territorialité, les valeurs, les traditions, les significations partagées (le génocide) …

Nous avons essayé d'appréhender l'intégration culturelle des Arméniens à la société française, à travers quatre indicateurs et paramètres, à savoir: la langue la plus utilisée par ces derniers, l'endogamie, la commémoration du génocide arménien, et le sentiment d'appartenance.

3.1.1 La fréquence d'usage de l'arménien et du français

L'on se réfère ici à l'hypothèse selon laquelle, plus les Arméniens français utilisent le français comme première langue, plus ils s'avèrent intégrés culturellement à la société française dans le domaine linguistique.

Or, d'après notre enquête, 70 % des Arméniens français utilisent l'arménien comme première langue, et pour 69 % d'entre eux, le français est leur seconde langue. Selon ce paramètre, plus des deux tiers de ceux-ci ne sont pas encore assez intégrés culturellement à la société française, sur le plan linguistique.

Cette faible intégration culturelle de cette catégorie d'Arméniens français, pourrait être attribuable à la langue arménienne elle-même, liée à des repères historiques et culturels, aussi bien qu'à l'identité ethnique arménienne. Cette langue est presque identique dans ce domaine à la langue arabe étroitement liée à l'islam.

3.1.2 L'endogamie

En situation d'immigration, le capital symbolique des familles risque d'être compromis, en raison du mariage de l'immigré avec une personne qui n'est

pas de sa communauté ethnique ou religieuse. Ainsi, le mariage entre les membres d'une même communauté constitue une tentative de sauvegarde de ce capital symbolique qui permet aux familles de préserver leur identité socio-culturelle. Par contre, le mariage avec un conjoint du pays d'accueil est vécu comme un indicateur de l'intégration culturelle à ce dernier.

La représentation du mariage est très significative, dès lors que le choix du genre du conjoint, issu ou pas de la même communauté, devient mesurable quantitativement et qualitativement. Pour mieux tester l'impact des modalités du choix matrimonial sur les enquêtés Arméniens français, nous avons introduit un autre concept sociologique, celui de l'intégration. Ainsi, associant les concepts de la mixité conjugale et de l'intégration, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le mariage mixte est considéré comme un indicateur socio-culturel d'intégration à la société d'accueil au cas où le conjoint choisi par l'immigré appartient à celle-ci.

D'après notre enquête par sondage, 92% des enquêtés arméniens de France ont un penchant pour l'endogamie, garante de la préservation de leur spécificité ethnico-religieuse, ce qui ne facilite pas beaucoup leur intégration à la société française.

3.1.3 La commémoration du génocide

La commémoration du génocide, considérée comme une arme importante face au négationnisme, et célébrée le 24 avril, est devenue désormais une journée de mobilisation arménienne dans les pays d'accueil des Arméniens. Cette célébration collective constitue un moyen à travers lequel, les communautés arméniennes en exil se recueillent dans le souvenir des souffrances endurées par les victimes du génocide; et exhibent que les dramatiques épreuves languies par les Arméniens, n'ont pas été en vain. De même, cette commémoration renvoie à un autre volet, qui est celui de la transmission; car, au-delà du devoir de mémoire, la transmission de cette tradition cérémoniale, vise à ce que le génocide ne tombe pas dans l'oubli, en le faisant connaître, et en le faisant vivre non comme un simple moment de recueillement, ou un aspect exceptionnel de l'histoire, mais comme un facteur de soudure du nationalisme arménien.

D'après notre enquête par sondage, 99 % de nos enquêtés arméniens français, tiennent à ce que la commémoration du génocide soit transmise d'une génération à une autre, ce qui ne faciliterait pas beaucoup leur complète intégration à la société française, durant encore plusieurs générations.

3.1.4 Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance est le fruit de la conception que se fait la personne de son identité. De même, quand l'individu se sent membre d'une communauté, son référent identitaire potentiel le place dans un cadre d'appartenance sociale, religieuse, familiale, professionnelle, culturelle, géographique, etc. à travers laquelle il se reconnait.

En outre, le sentiment d'appartenance varie d'un individu à un autre. Certains mettent en avant leur situation familiale, d'autres leur appartenance géographique ou leurs métiers, leur religion.... L'identité peut être fragmentée (sentiment d'appartenance tiraillé entre la société d'accueil et le pays d'origine), recomposée (multi-appartenance), entière (à un seul pays), partagée (à égalité entre l'identité du pays d'accueil et celle du pays d'origine). Les échelles de référence du sentiment d'appartenance sont visiblement vécues comme une expérience personnelle, selon des trajectoires individuelles.

Le développement du sentiment d'appartenance à la nation accueillante est intimement lié au degré d'intégration nationale: moins le migrant reste attaché à son pays d'origine, plus il s'intègre à son pays d'accueil.

Chez les Arméniens le sentiment d'appartenance à l'Arménie est assez fort, parce qu'ils partagent une mémoire collective issue d'une histoire tragique. Ce passé douloureux est un des référents de leur sentiment d'appartenance.

D'après notre enquête par sondage, 90% des enquêtés arméniens de France se sentent plus arméniens que français. De même, 99% de ceux-ci disent que les Arméniens de France penchent nettement vers leur pays d'origine et son patrimoine culturel.

En conséquence, les quatre paramètres que nous avons examinés dans cette section, montrent que l'intégration culturelle à la société française de la diaspora arménienne en France, ne cesse d'être relativement faible.

3.2 L'intégration sociale

Selon le Toupictionnaire, «En sociologie, l'intégration est le processus ethnologique qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de **se rapprocher et de devenir membre d'un autre groupe plus vaste**, par l›adoption de ses valeurs et des normes de son système social».

D’après le **Haut Comité à l’Intégration**, qui traite notamment des questions de l’immigration en France et de la présence de populations étrangères sur le territoire national, «L’intégration consiste à susciter la participation active à la société tout entière de l’ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrière–pensée que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l’accent sur les ressemblances et les convergences dans l’égalité des droits et des devoirs, afin d’assurer la cohésion de notre tissu social (L’intégration à la française, Rapport du Haut Comité à l’Intégration, 1993).

Parmi les droits qui facilitent l’intégration sociale, figurent l’emploi et la protection sociale.

3.2.1 L’emploi

Avoir un emploi est une condition essentielle de l’intégration sociale, car le chômage, surtout de longue durée, risque de marginaliser les personnes concernées qui finissent parfois de se sentir exclues socialement, ce qui rend délicate leur intégration à la société où elles se trouvent.

D’après notre enquête par sondage, moins de 2 % de nos enquêtés arméniens de France, sont au chômage, alors que cette proportion s’élève à plus de 8 % dans ce pays. Ce faible taux de chômage chez les Arméniens de France, est dû entre autres, au secteur artisanal qui est assez développé dans ce pays, sachant que les Arméniens d’une façon générale, sont doués dans les activités artisanales. C’est pourquoi, 19 % de nos enquêtés sont dans ce secteur où ils travaillent comme indépendants quand ils sont au chômage, ou créent leurs Toutes petites entreprises (TPE).

En effet, ce faible taux de chômage chez les Arméniens de France, devrait favoriser leur intégration sociale à la société française.

3.2.2 La protection sociale

Avant la Deuxième guerre mondiale, la protection sociale était conditionnée par le travail en France. Donc, les travailleurs arméniens dans ce pays bénéficiaient de cette protection, et en ont été exclus ceux qui étaient au chômage. Après cette guerre, le régime de protection sociale a été généralisé à tous les résidents dans ce pays, ce qui a permis même aux chômeurs arméniens d’en bénéficier.

En effet, l’accès à ce genre de protection, renforce le sentiment d’appartenance à la collectivité, aussi bien que celui de «vivre–ensemble»

dans le respect de l'égalité et de la liberté, lequel place les immigrés dans une ambiance de solidarité, de convivialité, de mutualité et de confiance, donc d'intégration sociale.

D'après notre enquête, 98% de nos enquêtés arméniens français bénéficient du régime français de la protection sociale, alors que les 2 % qui restent, devraient être des grands employeurs, ou sont assurés dans d'autres pays, ou sont adhérents à des mutuelles quelconques.

Sur ce plan, les Arméniens de France devraient être intégrés socialement, d'autant plus que le système de protection sociale en France est parmi les meilleurs au monde.

3.3 L'intégration économique des Arméniens de France

Plusieurs facteurs contribuent à l'intégration économique d'un immigré à son pays d'accueil, dont la propriété d'une entreprise, et le revenu décent du travail ou du capital qu'il réalise dans ce pays.

3.3.1 Propriété de l'entreprise

Comme en bonne partie, artisans ou fils d'artisans, les Arméniens, là où ils s'installent, créent leur propre entreprise, ou travaillent comme indépendants, quand ils ne trouvent pas de travail salarié, ou les salaires ne leur conviennent pas. C'est ce qu'ils ont fait quand ils sont venus au Liban ou en France, ou se sont installés dans d'autres pays. Dans cela, ils comptent essentiellement sur leur clientèle arménienne, vu le fort sentiment de solidarité économique chez ce peuple.

D'après notre enquête par sondage, 36 % des Arméniens français interrogés disent avoir leur propre entreprise, et c'est un taux relativement élevé.

Cette catégorie d'Arméniens devrait être, d'après ce critère, bien intégrée en France; abstraction faite de ceux qui exercent des professions libérales, ou sont des cadres supérieurs ou moyens dans les entreprises en France.

3.3.2 Le revenu familial

L'intégration économique d'un individu pourrait également varier en fonction de son revenu. Il la facilite quand il est décent, car il en dépend son bien-être social, et il aurait à cœur l'économie du pays d'accueil, même si ses charges fiscales et sociales y sont élevées. Par contre, le revenu insuffisant ou non satisfaisant, est susceptible de pousser son titulaire au départ.

À cet égard, 88 % de nos enquêtés arméniens de France disent que le revenu de leur ménage réussit à couvrir tous leurs besoins, même s'il ne leur permet pas de faire des économies. De même, 7 % d'entre eux disent que ce revenu leur permet seulement de couvrir leurs besoins de première nécessité, alors que pour 2 % il n'arrive pas même à couvrir ces derniers.

En effet, ces indicateurs montrent que plus de 80 % des Arméniens de France appartiennent aux classes moyennes, dont l'intégration économique ne pose pas généralement de problème.

3.4 L'intégration politique

Pour examiner cette intégration arménienne en France, nous avons eu recours à quatre indicateurs: l'adhésion à des partis politiques arméniens ou français, la participation aux élections, le sentiment de discrimination vis-à-vis des Arméniens, et l'attitude de ces derniers à l'égard de la France.

3.4.1 L'adhésion aux partis politiques

La présence des partis politiques en France remonte aux années «1920», quand le Dachnak a été créé en 1924 à Paris. Puis, il a été suivi par le parti Hintchak qui était tout de même moins dynamique que le Dachnak en France.

Quant à l'adhésion des Arméniens de France aux partis politiques, elle est très faible d'après notre enquête par sondage: seulement 6 % de nos enquêtés sont affiliés à des partis politiques, dont 81 % de ces derniers à des partis arméniens.

Il s'ensuit que les Arméniens de France, sont dans leur écrasante majorité, peu enclins à militer pour des causes purement arméniennes, autres que celle du génocide; ce qui montre une intégration politique assez avancée à la société française.

3.4.2 La participation arménienne aux élections françaises

Avant la Deuxième guerre mondiale, les travailleurs immigrés en Europe, étaient relativement absents de l'échiquier politique. Ils étaient pour la plupart privés des droits politiques fondamentaux, c'est-à-dire du vote et de la candidature aux élections, ce qui les mettait dans une situation de passivité politique, rendant difficile leur intégration politique aux sociétés de leurs pays d'accueil.

Toutefois, à la période d'après-guerre, avec les bouleversements économiques et politiques qu'a connus l'Europe, l'image de l'immigré s profondément changé: il n'est plus perçu comme uniquement une force économique, mais aussi comme citoyen qui a des droits politiques, économiques, sociaux, à l'instar de tout citoyen européen de souche. Ceci a sans doute contribué à l'intégration des Arméniens à la société française.

Preuve de leur intégration politique, 73% de nos enquêtés arméniens de France déclarent être concernés par la vie politique en France, et 88% d'entre eux participent activement à la vie politique française. Cependant, leur participation électorale reste un peu timide d'après notre enquête par sondage: elle est de 47 % aux élections législatives, et de 46 % à celles municipales, soit un peu en-dessous de celle de la majorité des Français «de souche».

3.4.3 Le sentiment de discrimination à l'égard des Arméniens

La discrimination est un phénomène social qui consiste à distinguer ou à rejeter des personnes ou des groupes sociaux à cause de leur race, ou origine nationale, ou couleur de peau, ou leur religion, ou leur sexualité, ou leur culture... Cette discrimination pourrait être pratiquée aussi bien par le groupe majoritaire dans le pays, comme par des groupes minoritaires.

D'après notre enquête par sondage, seulement 12 % de nos enquêtés arméniens de France ressentent une certaine discrimination à leur égard; sachant que selon une étude de l'INED (Institut national de démographie) et de l'INSEE (Institut national de la statique et des études économiques) réalisée en 2009 sur les discriminations en France, le facteur le plus discriminatoire est l'origine, dont 40% des personnes souffrant de ce genre de discrimination raciale sont des personnes immigrés ou enfants d'immigrés. [1] Ceci montre que les Arméniens de France ressentent moins de discrimination à leur égard que d'autres groupes minoritaires dans ce pays. Ceci devrait être dû à leur intégration économique et sociale réussie, et à leur capacité d'adaptation aux valeurs et au mode de vie français, d'autant plus qu'ils sont européens comme les Italiens, les Russes, les Espagnols..., installés en France.

3.4.4 L'attitude des Arméniens vis-à-vis de la France

Les rapports affectifs, matériels, sociaux, culturels et politiques qu'entretiennent les immigrés ou leurs enfants avec le pays d'accueil est un

(1) Village de la justice, La discrimination en France, une histoire d'origine, www.village-justice.com

indicateur du degré de leur intégration à ce dernier.

D'après notre enquête par sondage, 97 % des enquêtés arméniens français disent être attachés à la France, dont 28 % affirment que cet attachement est fort.

C'est aussi un indicateur de l'intégration politique arménienne en France.

- **Conclusion**

Notre étude de l'intégration des Arméniens de France à la société française - dans ses quatre dimensions, culturelle, sociale, économique, et politique - basée sur une enquête par sondage que nous avons effectuée en 2018/2019 auprès de ceux-ci, a montré ce qui suit:

Sur le plan social, nous avons fait usage de deux indicateurs (l'emploi et la protection sociale) pour examiner leur intégration dans ce domaine, lesquels ont montré que les Arméniens de France sont bien intégrés socialement. Auraient contribué à ceci, leur faible taux de chômage, et les multiples droits et prestations sociales que leur assure le système de protection sociale français, considéré parmi les plus généreux au monde.

Il s'avère aussi qu'ils sont bien intégrés économiquement, d'après les deux indicateurs que nous avons utilisés dans ce domaine: la propriété de l'entreprise et le revenu familial, qui nous semblent tous les deux assez positifs.

En ce qui concerne leur intégration politique, elle s'avère assez avancée, comme le montrent les quatre indicateurs dont nous avons fait usage à ce sujet, à savoir: l'adhésion à des partis politiques arméniens ou français, le sentiment de discrimination à leur égard, et leur attitude vis-à-vis de la France.

Quant à leur intégration culturelle, il nous semble qu'elle est encore relativement faible, comme le confirment les indicateurs auxquels nous avons eu recours dans ce domaine: la fréquence de l'usage de la langue arménienne, l'endogamie, le souvenir du génocide arménien, et le sentiment d'appartenance à la France ou à l'Arménie. Ceci devrait être dû à l'identité arménienne, toujours vivace chez les Arméniens de France, et qui continue à constituer le noyau de leur culture. C'est probablement, parce que ces Arméniens n'ont pas encore fait le deuil du génocide.

***

* **Paula Jean-Jacques Gougassian:** prépare une thèse de doctorat en Sciences Sociales – École doctorale des Lettres et des sciences humaines et sociales de l'université libanaise.

*** بولا جان جاك جوجسيان: تعدّ أطروحة دكتوراه في العلوم الاجتماعية – المعهد العالي للدكتوراه – الجامعة اللبنانية**

***

- **Bibliographie**

1. Lapeyronnie Didier, Immigrés en Europe, politique d'intégration, Documentation française, 1993.
2. Marès Antoine, Milza Pierre, Le Paris des étrangers depuis 1945, Éditions de la Sorbonne, 2018 «Les Arméniens de Paris depuis 1945», Ter Minassian Anahide.
3. Mouradian Claire, Kunth Anouche, Les Arméniens en France, du chaos a la reconnaissance, collection exils, édition de l'attribut 2010.
4. Sommaire Jean-Claude, La crise du «modèle français d'intégration», Vie sociale 2006/4 (N° 4).
5. Village de la justice, La discrimination en France, une histoire d'origine, www.village-justice.com

Late Talkers: Slow Expressive Language Development (SELD)

Dr. Diana Hadi

Abstract

The development of communication and language skills in children is such an intricate process that is of concern to all parents. Hallmarks of this progression are clearly witnessed in developmental milestones such as the production of the first word. Late language emergence in children is alarming to parents; it poses a number of question marks related to the reasons, consequences, and treatment. In light of the unfavorable outcomes on the psychosocial and academic life of the young child experiencing speech delay, this paper is a review of the literature that defines SELD, reviews its causes, and effects in young children up to 5 years of age and ends with what speech pathologists and other clinicians recommend as a variety of parental interventions such as focused stimulation, increased exposure and parent elicitation.

Keywords: SELD – late talkers – late bloomers − intervention – language teaching – language learning – language delay – child development

Introduction

Speech is an intricate process that involves myriad skills. These skills are complex to develop and not easy to acquire. Speaking involves the combination of verbal, non-verbal and paraverbal skills. Therefore, words combined with body language and voice skills (tone, intonation, and pitch) respectively constitute communication. According to Morgan and Wren (2018), speaking evolves through many phases (cooing, babbling,….). Delay in language development may happen at any of these stages for a number of reasons, some of which are known while others are not determined yet (Hawa & Spanoudis, 2014; Krier, Green, & Kruger, 2018). The significance of this literature review is to spot the light on the problem of children who may experience delay in language in comparison with their speech development timetable. Its importance lies in offering parents a number of interventions that help them address the problem and treat it.

The literature review below comprises the different attempts of researchers in defining SELD, examining its different causes, its effects on multiple levels,

how SELD should be assessed, and what interventions parents should follow.

Definition of SELD

Being major markers or indicators, speech and expression are the first and major predictors of normal development in young children of 24 months and above. Late talkers are most commonly characterized as producing less than 50 words by around 24 months of age, and they may or may not be able to produce word combinations (Armstrong et al., 2017). Poor speech intelligibility is the result of the failure to achieve the normal level of expressive language (Moharir, Barnett, Taras, Cole, Ford-Jones and Levin, 2014). This is also apparent in poor semantic mapping or semantic illustrations (Orsolini, Santese, Desimoni, Masciarelli, and Fanari,_ 2010).

Causes of SELD

Care givers often witness late talkers whose early expressive language development and communication skills do not appear to be progressing in comparison to benchmark parameters. Delays in receptive language, which involves the ability to understand and comprehend spoken language, often coexist with expressive delays but may not be suspected by the clinician or parents until the child is older. Some children with expressive language delay "catch up" during the preschool years and are named "late bloomers", whereas others—the late talkers— unfortunately have persistent delay (Singleton, 2018).

Late talkers are a highly heterogeneous group. Rescorla (2011) likens SELD to a fever, since it is a symptom present in multiple syndromes or disorders and it is often secondary to another more prominent condition. Therefore, the causes of SELD are diverse and best categorized into biological and environmental factors.

Biological factors

Biological conditions associated with the emergence of SELD include intellectual disability, autism spectrum disorder, Prader-Willi syndrome, fetal alcohol spectrum disorder, fragile X syndrome, and Rett's syndrome (Moharir et al. (2014); Longobardi, Spataroa, & Colonnesi, 2017). Other conditions include prolonged TSR (Time to Spontaneous Respiration), gestational diabetes, and fetal growth restriction in the etiology of Late Language Emergence (LLE) (Taylor, Rice, Christensen, Blair, & Zubrick, 2018). Other

symptoms are mentioned by Shetty (2012) and Thakur, Pawar, and Gupta (2016) such as: hearing loss, expressive language disorder, receptive aphasia, psychosocial deprivation, elective mutism, and cerebral palsy.

In addition to these conditions, late talking is shown in the literature to be highly heritable, as it has been linked to neurobiological and genetic factors (Hawa & Spanoudis, 2014). In their review, Rice (2012) finds that family history and suboptimal fetal growth strongly predict SELD, although family history does not exclude the influence of environmental factors as well.

Environmental factors

A mother's ability to attend promptly and responsively to her infant's behavioral signals is significantly, as Longobardi et al. (2017) and Taylor et al. (2018) suggested, associated with speech delay. Another important factor is the role of socioeconomic status (SES) as Howard, Páez, August, Barr, Kenyon, and Malabonga, (2014) found that children from families of higher SES are engaged more in conversation than children from families of lower SES. Parental stress is also associated with language delay in children (Desmarais et al., 2008).

Effects of SELD

Academic Skills

Many researchers, like Moharir, et al. (2014) and Shetty et al. (2012), argued that if speech and language delays are not identified and treated early on, poor academic achievement and social difficulties in coping with normally developing peers will be the result. While evidence shows that most late talkers eventually catch up to their peers in terms of linguistic ability, some late talkers continue to face difficulties in school which persist into adulthood; these children are said to have specific language impairment (Hawa & Spanoudis, 2014). One study showed that adolescents who had SELD as children still struggled with vocabulary, grammar, and verbal memory at the age of 17 although they received average scores on language and reading (Rescorla, 2009).

Behavioral outcomes

Many parents report to clinicians that their children's weird behavioral problems are a manifest of their children's language delay. Marshall, Adelman, Kesten, Natale, and Elbaum (2017) and Shetty (2012) noticed

that parents would seek professional help of psychotherapists because of the tantrums and fits of anger that children would exhibit to express their frustration when not understood. Also, some may become socially secluded, with a tendency to avoid intermingling with their classmates or peers.

Assessment of SELD

Personal impressions

Parents, teachers, primary care givers, psychotherapists and speech-language pathologists remarkably help in clinical decision making in detecting SELD (Shetty, 2012; Thakur, Pawar, & Gupta, 2016). Along with low comprehension and use of communicative gestures, personal impressions heavily contribute to clinical diagnosis, especially when standardized tests yield inconclusive outcomes (Hoff et al., 2013). Parental observations may be measured by instruments such as the Child Behavior Checklist (CBCL; Achenbach 1992) or the Infant Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA; Carter and Briggs-Gowan 2000).

Automated Analysis

In differentiating typical from language-disordered development, the automated method showed high accuracy (Ollera et al., 2010; Lilley, Ratnagiri, and Bunnell, 2017). Automated analysis is useful to screen and diagnose procedures for early impairments as well as the degree of the child's speech delay. Furthermore, as recommended by Lilley et al. (2017), using the Goldman-Fristoe Test of Articulation (GFTA) helps in assessing the articulation of the consonant sounds of Standard American English.

Furthermore, speech delay was classified into genetically distinct subsets (Ollera et al., 2010). A variety of language tests assess children's control of the infrastructure for syllabification, such as tests of expressive (TFL; Test Fono-Lessicale, Vicari et al., (2007) and of impaired performance in phonological development assessed by a clinical test (Fanzago, 1983) as cited in Orsolini et al. (2010). Shetty (2012), Moharir et al. (2014) and Thakuret al. (2016) identified the vocalization delays and dysfluencies that persist in children after three years of age and that require clinical intervention. However, before three years of age cases, in which the child distorts vowels or produces random substitutions and omissions resulting in mumbling (eg, 'puh' for 'cup', 'powpo' for 'telephone'), unquestionably deserve referral. Thus, they recommend that the child undergo a comprehensive audiology

examination for hearing loss and be monitored for speech relapse.

Interventions of SELD

Clinical Interventions

A number of researchers such as Hoff et al. (2013), Moharir et al. (2014) and Marshall et al. (2017) acknowledged the need for broad scale programs for children displaying moderate or severe delays. As Hoff et al. (2013) stated, licensed teachers, early care givers, speech-language pathologists, and pediatricians can have great effects on children with speech delay and their parents. Besides, high-quality book sharing which involves reading activities, that speech pathologists organize, have a positive impact on oral-language progress in young children much more than high-quality classroom instruction.

The researchers, Moharir et al. (2014) and Marshall et al. (2017) also highlighted the observed benefits of the services provided for families with speech delayed kids mainly because they were low-cost, high-quality support with the children's language skills in the convenience of their home. Those programs worked especially well when providers responded to parents' preferences, concerns, and knowledge of their child's development.

Recommendations and Conclusion

Like Hebert (2014), as cited in Marshall et al. (2017), also Santese and Orsolini (2009), as cited in Orsolini et al. (2010), recognized the parents' role in supporting their children through incorporating the therapist's recommendations into daily life schedules. The largest outcomes of the interventions on language skills were for expressive morphosyntax, as (Robertsa & Kaisera, 2011) stated. When an identification of an expressive language delay takes place, Robertsaet al.(2011) and Moharir et al. (2014) encouraged parents to apply such interventions:

Focused stimulation. By keeping eye contact, the child can observe parents saying different sounds and thus repeat after them to foster possible language production.

Contingent stimulation. As a conversation prompt, parents label what interests the child and expand what the child says to include more complex models of language.

Increased exposure. Children exposed to frequent repetition of new words in context gain a richer schemata and are thus assisted in speech production.

Patient elicitation. Parents must be patient and wait for their child to request what he/she desires and not to offer the child's needs.

Rephrasing words. Parents must rephrase a child's trials at uttering certain incomprehensible words by contextualizing the situation and replacing the jargon with real words.

Consequently, as Moharir et al. (2014) and Longobardi et al. (2017) commended, the parent-child relationships are highly crucial to healthy social-emotional and intellectual progress that is translated in higher semantic abilities and acquisition of new word forms. Parent-implemented early intervention services appear to be associated with fundamental language growth in young children with diverse degrees of cognitive and language impairments. Parents ought to mitigate the effects of developmental delays by being well informed about the red flags of slow expressive language development before their children fall behind.

References

Achenbach, T. M. (1992). Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 profile. Department of Psychiatry, University of Vermont.

Armstrong, R., Scott, J. G., Whitehouse, A. J., Copland, D. A., Mcmahon, K. L., & Arnott, W. (2017). Late talkers and later language outcomes: Predicting the different language trajectories. International Journal of Speech-Language Pathology, 19(3), 237-250.

Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2000). The infant toddler social and emotional assessment (ITSEA). Pre-Publication Version. Boston, MA: Yale University.

Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I., & Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. International journal of language & communication disorders, 43(4), 361-389.

Singleton, N. C. (2018). Late talkers: why the wait-and-see approach is outdated. Pediatric Clinics, 65(1), 13-29.

Hawa, V. V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. Research in developmental disabilities, 35(2), 400-407.

Hoff, E., & Core, C. (2013, November). Input and language development in bilingually developing children. In Seminars in speech and language (Vol. 34, No. 4, p. 215). NIH Public Access.

Howard, E. R., Páez, M. M., August, D. L., Barr, C. D., Kenyon, D., & Malabonga, V. (2014). The importance of SES, home and school language and literacy practices, and oral vocabulary in bilingual children's English reading development. Bilingual Research Journal, 37(2), 120-141.

Krier, J. C., Green, T. D., & Kruger, A. (2018). Youths in foster care with language delays: Prevalence, causes, and interventions. Psychology in the Schools, 55(5), 523-538.

Longobardi, E., Spataro, P., & Colonnesi, C. (2018). Maternal communicative functions and mind-mindedness at 16 months as predictors of children's internal and non-internal language at 20 months. Infant Behavior and Development, 50, 52-63.

Marshall, J., Adelman, A., Kesten, S. M., Natale, R. A., & Elbaum, B. (2017). Parents' experiences navigating intervention systems for young children with mild language delays. Journal of Early Intervention, 39(3), 180-198.

Moharir, M., Barnett, N., Taras, J., Cole, M., Ford-Jones, E. L., & Levin, L. (2014). Speech and language support: how physicians can identify and treat speech and language delays in the office setting. Paediatrics & child health, 19(1), 13-18.

Morgan, L., & Wren, Y. E. (2018). A systematic review of the literature on early vocalizations and babbling patterns in young children. Communication Disorders Quarterly, 40(1), 3-14.

Orsolini, M., Santese A., Desimoni, M., Masciarelli, G. & Fanari, R.(2010). Semantic abilities predict expressive lexicon in children with typical and atypical language development. The Clinical Neuropsychologist, 24: 977–1005, DOI: 10.1080/13854046.2010.502127

Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late-talking

toddlers: Support for a dimensional perspective on language delay. Journal of Speech, Language, and Hearing Research.

Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist? Developmental disabilities research reviews, 17(2), 141-150.

Rice, M. L. (2012). Toward epigenetic and gene regulation models of specific language impairment: looking for links among growth, genes, and impairments. Journal of neurodevelopmental disorders, 4(1), 1-14.

Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. American Journal of Speech-Language Pathology.

Shetty, P. (2012). Speech and language delay in children: A review and the role of a pediatric dentist. Journal of Indian Society of Pedodontics and Preventive Dentistry, 30(2), 103.

Taylor, C. L., Rice, M. L., Christensen, D., Blair, E., & Zubrick, S. R. (2018). Prenatal and perinatal risks for late language emergence in a population-level sample of twins at age 2. BMC pediatrics, 18(1), 41.

Thakur, B., Pawar, A. M., & Gupta, P. (2016). Paediatric Dentist: The Difference Maker for Children Suffering from Speech and Language Delay. Indian Journal of Mednodent and Allied Sciences, 4(2), 90-96.

Accurate vs. Appropriate Language Use

Significance of Explicit Pragmatic Instruction in EFL Classroom

Ghada R. Jawabra

Abstract

It is widely acknowledged that the main objective of learning a second language (L2) is establishing and developing the communicative competence of learners. However, despite being regarded as one of the main components of language learning, communicative competence has an incomprehensibly modest role in teaching manuals and textbooks as it is still difficult to find materials for developing pragmatic competence. This is due to the fact that English teaching and learning have always been associated with the acquisition of its grammar. EFL teachers do not give equal attention to enhancing both linguistic competences, cultural and pragmatic competence. Through featuring the most important theories and studies, this paper emphasizes the urgency of teaching pragmatics in EFL classroom. Moreover, this study investigates the effectiveness of consciousness-raising, video-driven prompts on the development of two commonly used speech acts of apology and request for forty upper-intermediate Lebanese learners of English (ranging in age from 18 to 26) who were assigned to two groups of twenty (discussion and role-play). The two groups were exposed to 36 extracts including 18 requests and 18 apologies taken from different TV series. Results of the multiple choice discourse completion test (MDCT) indicated that learners' awareness of requests and apologies benefit from all the two types of instruction, but the results of the Scheffe test illustrated that the discussion group outperformed the role-play group. The findings provide insight into interlanguage pedagogy and present suggestions for EFL/ESL teachers and materials developers.

Key Words: communicative competence, EFL, speech acts, interlanguage pragmatics, sociopragmatics, video-driven prompts, multiple choice discourse completion task (MDCT).

Introduction

According to Hymes' theory, the aim of language instruction is to teach learners not only to use language accurately but also to use it appropriately.

Learning a foreign language involves much more than learning its linguistic system. Learners need to familiarize themselves with specific sociolinguistic forms of language use.

Research about uninstructed second language acquisition has indicated that most language education is function-driven (Nurhidayah, 2015). From the beginning of their language study, students can learn pragmatic routines which help them deal with regular, standardized communicative events even before they can analyze them (Kasper, 1997).

As a language teacher, my goal has always been to teach my students grammar, syntax and lexis. I have always thought that linguistic competence was enough. However, at the beginning of each semester, I ask my students about their expectations, almost all of them have the same answer and that is to be able to communicate in English. Among common complaints heard from EFL professionals or learners are that:

- They feel competent in scientific language and can discuss any topic confidently but when it comes to speaking English outside their specialty, they feel hesitant to engage in any conversation.

- They can read and write English quite very but I they lack confidence in their communicative skills.

- As experts in their field, they feel embarrassed to make mistakes and risk their image.

Several benefits result from learning pragmatics, which is the study of functional language teaching. However, the most important is that learners can understand the meanings of language from a broader intercultural perspective.

At first, it might seem strange to comprise a branch of linguistics in teaching English for non-language-majoring students. Nevertheless, pragmatics will not be presented to students as a raw material for learning. Linguistic terms such as speech acts, pragmatic competence, illocutionary acts, etc., will not be used; they are rather implicitly introduced.

Purpose of the Study

Despite accurate language use, a breakdown in communication occurs when the speaker fails to consider certain sociolinguistic factors. “Getting

one's message across effectively, and without causing unintended offence to interlocutors from different cultural backgrounds, entails familiarity with a range of communicative norms, and the ability to draw on them appropriately" (Holmes, 2012: 206). This article investigates the importance of developing pragmatic competence and teaching pragmatics through explicitly teaching speech acts in EFL classrooms.

The communicative aspect is neglected in EFL classes, especially in the Arab world it needs to be improved in order to enable learners to express themselves appropriately in different contexts inside and outside their professional or academic fields.

Studies on pragmatics and cross-cultural pragmatics in the Arab world have been few despite the contributions this field may make to the broad areas of intercultural communication theory and foreign language teaching and learning. The current literature on cross-cultural pragmatics in the Arab world has examined a limited number of speech acts like apologies in Nuredeen (2008), Bataineh and Bataineh (2008), Al-Zumor (2011); compliments in Farghal and Khatib (2001), Farghal and Hassan (2010), Nelson et al. (1999); directives in Atawneh and Sridhari (1993). Research into realization of requesting strategies is quite scarce (Tawalbeh & Al-Oqaily 2012, Al-Marranie and Sazalie 2010; AlFattah and Ravindranath 2009, among others).

Significance of the Study

Learners in second language settings have full exposure to language, unlike foreign language learners whom opportunities for language practice are scarce. Accordingly, teaching pragmatics in the classroom is essential. Alcón and Martinez-Flor (2008) stress the importance of exploring all the conditions that affect learning pragmatics in formal learning settings and choosing the approach for this specific context.

"While there is subliminal perception, there is no subliminal learning" (Schmidt, 2001: 26). Schmidt argues that, for learning to occur, any target L2 feature needs to be noticed by the learner. The noticing hypothesis in pragmatics highlights that "in order to acquire pragmatics, one must attend to both the linguistic form of utterances and the relevant social and contextual features with which they are associated" (Schmidt, 2001: 30). The noticing hypothesis essentially deals with the initial phase of input processing and the attentional requirements for input to become intake. Supported by cognitive-

psychological theories, Takimoto (2006) provides empirical evidence that pragmatic features and input enhancement activities can be taught implicitly or explicitly.

Research Questions

In order to investigate the possible contributions of video clips in the context of classroom-based instruction for the development of L2 pragmatic competence, this study aims to investigate the effectiveness of consciousness-raising video-driven prompts on the development of two speech acts (apology and request). The study addresses two main questions:

1. What is the effect of consciousness-raising video-driven prompts on EFL learners' pragmatic development of apologies and requests?

2. After receiving instruction through consciousness-raising video-driven prompts, is there a difference in students' performance between the discussion and role-play groups?

Literature Review

Interlanguage pragmatics

Interlanguage pragmatics (ILP) studies "the acquisition, comprehension and production of contextually appropriate language by foreign or second language learners" (Schauer, 2009: 2). In the view of Kasper & Blum-Kulka (1993), interlanguage pragmatics is considered a hybrid that belongs to two interdisciplinary disciplines: pragmatics and second language acquisition.

The original definition of ILP goes back to Kasper & Dahl (1991: 216), who stated that "interlanguage pragmatics refers to nonnative speakers' comprehension and production of speech acts, and how their L2-related speech act knowledge is acquired." This definition has since evolved to signify a more holistic concept of language use in social interaction.

More recently, Bardovi-Harlig (2010) emphasizes that pragmatics and pragmatic acquisition in ILP include both form and use. "Interlanguage pragmatics brings the study of acquisition to this mix of structure and use" (p. 219).

Instructed ILP is a growing area of research, supported by increasing empirical studies published since the 1990s, as well as edited volumes

focusing on instructed pragmatics (Taguchi & Roever, 2017). Jeon & Kaya (2006) located 34 instructional studies, of which 13 were subjected to a quantitative meta-analysis. In a recent review, 58 studies over six target languages (38 English, 4 Spanish, 9 Japanese, 3 French, 2 German, and 2 Chinese) were found by Taguchi (2015) in a range of pragmatic targets (e.g., implicature, speech acts, discourse markers, address forms, hedging and epistemic markers).

Communicative competence

The concept of communicative competence was coined by Hymes (1972). It developed as a reaction to Chomsky's concept of competence, which involves knowledge of the rules of grammar exclusively, regardless of any social or contextual factors.

Barron (2003) explains that Hymes' view of language has altered the attention to the study of language in use. Canale and Swain (1980) followed a similar examination of language in context. They developed Hymes' concept of communicative competence and proposed a new model. In Canale & Swain's (1980) model, communicative competence includes grammatical competence which requires knowledge of lexis, morphology, syntax, semantics and phonology, sociolinguistic competence which involves choices of language in use in relation to the socio-cultural context, and strategic competence which comprises verbal and nonverbal communication strategies that are used to enrich communication or to fill in the gaps whenever there is a communication breakdown. Canale (1983) proposed an additional competence to three competences, namely, discourse competence that is concerned with coherence and cohesion of a series of utterances.

Bachman (1990) was the first to represent pragmatic competence in his model of communicative language ability. Bachman divides communicative language ability into language competence, strategic competence and psycho-physiological mechanisms. Pragmatic competence is manifested in the language competence division. According to Bachman, language competence includes organizational competence and pragmatic competence.

Organizational competence consists of grammatical competence and textual competence which is the knowledge of cohesion and coherence; this is the same as Canale's discourse competence. Pragmatic competence is composed of sociolinguistic competence: knowledge of the appropriate use of linguistic forms in different contexts, and illocutionary competence:

knowledge of speech acts and language functions. Illocutionary competence is termed as functional competence in a modified version of this model by Bachman & Palmer (1996).

In addition, the model developed by Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) illustrate a similar division where communicative competence is composed of linguistic competence, sociolinguistic competence, strategic competence, discourse competence and actional competence. In their model, pragmatic competence is considered as actional competence as it reflects "competence in conveying and understanding communicative intent" based on the knowledge of speech acts (Celce-Murcia et al., 1995: 17).

Pragmatic competence

Pragmatic competence is "the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context" (Thomas, 1983: 92). It forms an integral component of communicative competence which does not depend on grammatical knowledge only; it rather requires a development of pragmatic competence and other types of competence.

Murray (2009: 239) defines pragmatic competence as an understanding of the relationship between form and context that enables us, accurately and appropriately, to express and interpret intended meaning."

A foreign language learner usually lacks pragmatic competence, which does not necessarily develop with the acquisition of grammatical competence. Speakers who do not use pragmatically appropriate language can appear uncooperative or even rude or insulting sometimes. Murray (2009) states that indicates that being pragmatically competent is critical for successful communication. "The consequences of misinterpretation or the inappropriate use of language can range from unfortunate to catastrophic"

(Murray, 2009: 1).

Pragmatic Competence and Linguistic Competence

As mentioned earlier, advanced levels of grammatical competence do not guarantee a parallel level of pragmatic competence. Learners encounter difficulty in pragmatics regardless of their proficiency level. Both linguistic and pragmatic knowledge is crucial for improving communication in the target language.

Schmidt (1983) carried out a major study in this view. Over three years, he examined the pragmatic skills of a participant called Wes. He found out that while Wes's pragmatic skills advanced considerably, his grammatical knowledge stayed behind. He concluded that when speakers acculturate to the target language community, pragmatic and interactional competence is not limited even when if the grammar level is restricted.

Many studies support the independence of pragmatic competence and language proficiency (Bardovi-Harlig, 2001). An example in confirmation of this view is when learners provide pragmatically appropriate strategies with ungrammatical forms (Kasper, 2001).

Barron (2003) reports that, "While all learners are open to potential misunderstanding, advanced learners are actually more at risk than lower proficiency learners since for these learners, grammatical proficiency is no longer seen as an excuse for impoliteness" (Barron, 2003: 2).

The second view regarding the relationship between pragmatic and grammatical competence shows that it is not possible for learners to learn pragmatics without a previous learning of grammar. The studies which belong to this assumption, like Niezgoda & Röver (2001), affirm that pragmatic and grammatical awareness are interrelated. In their study, Niezgoda & Röver (2001) investigated ESL and EFL learners' pragmatic and grammatical awareness by looking at learners' evaluation of utterances in terms of appropriateness and correctness. They found out that error recognition and ratings differed across groups with different proficiency levels. The low-proficiency EFL learners rated both grammatical and pragmatic errors as low, while the high-proficiency group assessed grammatical errors as more severe than pragmatic one. One the other hand, the high-proficiency ESL group considered the pragmatically inappropriate utterances as more severe than the grammatical errors.

Hamidi & Khodareza (2014) conducted a study that supports positive relationship between language proficiency and pragmatic competence and which concluded that language proficiency plays a significant role in the level of pragmatic competence. They examined pragmatic competence among Iranian EFL learners with different levels of proficiency. The findings revealed that learners with higher language proficiency performed better in the pragmatic competence test.

Pragmatics and Speech Act Theory

Semantics deals with the meanings of words and sentences while pragmatics deals with how people produce and receive a speech act (SA) in social situations. SA is an utterance that has a functional purpose like requesting, promising or apologizing. It is "the basic unit of communication" (Searle, 1969: 21), and in Cohen's words: "A speech act is a functional unit in communication" (1996: 253).

The speech act theory (SAT) has received the widest interest among the theories of language use. Its application in pragmatics paves the way for a better understanding of using utterances to perform actions. SAT is regarded as an analytic lens to explore pragmatic competence.

By uttering a SA, an activity is performed and it changes a certain state of affairs, even on the intentional level (Mey, 2001). The concept of SA was introduced by Austin (1962) in the discussion of the SAT in his book How to do Things with Words. It is regarded as "one of the most fruitful notions of contemporary linguistic theorizing" (Wunderlich, 1980: 291).

SAT has received widespread interest in many fields like psychology, anthropology, philosophy and specifically in linguistic pragmatics as it is considered "one of the central phenomena that any general pragmatic theory must account for" (Levinson, 1983: 226).

SAT is based on Austin's (1962) assumption that language is not only a means of saying but also of doing, and that words are used to do things more than just to convey information. The general focus of the SAT is on what speakers intend by their utterances. In his discussion of SAT, Austin identifies three types of SA: (1) Locutionary act: the basic act of saying something, (2) Illocutionary act: the speaker's intention or the performance of an act in saying something, (3) Perlocutionary act: the result or effect of what was said.

For example, the mere utterance of the expression "I am cold" represents the locutionary act. The utterance might only be an account of the speaker's physical state, or it might be that the speaker wants the hearer to close the window, thus intending it as a 'request'. The speaker's intention represents the illocutionary act. When the hearer gets up and closes the window, the function of the utterance is being performed and this is called a perlocutionary act. Performing a SA brings about a new state, an obligation,

or a commitment related to the speaker or the hearer (Wunderlich, 1980).

Pragmatic Awareness and Pragmatic Failure

SA can be represented differently in different linguistic or cultural contexts and this might cause misunderstanding. Bardovi-Harlig et al. (1991) state that it is impossible to teach all SAs in all contexts. What is possible and more important is "to make students aware that pragmatic functions exist in language, specifically in discourse, in order that they may be more aware of these functions as learners" (Bardovi-Harlig et al., 1991: 5). Therefore, in developing pragmatic competence, raising students' pragmatic awareness is a necessary initial step.

Pragmatic awareness involves recognition of "how language forms are used appropriately in context" (Eslami-Rasekh, 2005: 200). Nikula (2002) states that pragmatic awareness can be manifested in: "Participants' attention to appropriateness of language use and various features oriented to the interpersonal level of language" (Nikula, 2002: 451). For this reason, awareness-raising activities should be integrated in classroom instruction, especially in the EFL setting.

Kondo (2004) also suggests that awareness raising can be used as one of the approaches for teaching pragmatics. This involves making learners analyze, think and reflect their own speech in different contexts. He explains that awareness raising can make learners pay attention to different variables in language use and accordingly "learners will be able to apply the pragmatic awareness acquired in class in whatever setting they may encounter in the future" (Kondo, 2004: 67). Eslami-Rasekh (2005) shares this view and asserts that developing pragmatic awareness in classrooms enables students to communicate better outside the class.

On the other hand, a low level of pragmatic awareness leads to pragmatic failure which is the main cause of communication breakdown and misunderstandings (Thomas, 1983; Barron, 2003). Thomas (1983: 91) defines pragmatic failure as "the inability to understand what is meant by what is said."

Thomas states that: "pragma-linguistic failure is basically a linguistic problem, caused by differences in the linguistic encoding of pragmatic force, socio-pragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behavior" (Thomas, 1983: 99).

Pragmalinguistic failure occurs as a result of the inappropriate transfer of SA strategies from one language to another, or the different pragmatic force given to utterances which are equivalent semantically or syntactically in the two languages. Pragmatic transfer refers to the influence of L1 sociocultural competence or cross-linguistic transfer (Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990). For example, the utterance: "would you like to read" is understood as a usual polite request in a British classroom, while in a Russian classroom, it would be often understood as a question of preference to which the student might respond as: "no, I wouldn't."

Socio-pragmatic failure, on the other hand, occurs when a cross-cultural mismatch in the assessment of social distance and relative power takes place. This is what makes an utterance impositive, and of when to avoid a face-threatening act. Thomas stresses the point that the term 'cross-cultural' does not necessarily refer to the communication between natives and non-natives, but any interaction between individuals who do not have a shared linguistic or cultural background; this can be applied, for example, to a manager and an employee, a teacher and students. An example of socio-pragmatic failure is when the speaker considers the social status of the hearer to be lower than what it really is and, therefore, produces an inappropriate utterance that the hearer might consider impolite (Barron, 2003).

Pragmatic awareness involves recognition of "how language forms are used appropriately in context" (Eslami-Rasekh, 2005: 200). Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) suggest that awareness-raising activities should be integrated in classroom instruction, especially in the EFL setting.

Based on research carried out in pragmatics, Martinez-Flor & Usó-Juan (2010: 9) explain that there are theoretical conditions for the learning of SAs and thereby for developing pragmatic competence. They state that

Learners' overall ability to communicate successfully in a given target language is influenced by three main conditions, namely appropriate **input**, opportunities for **output** and provision of **feedback**. The importance of these conditions is also applied to learners' development of their pragmatic competence and, consequently, to the learning of different speech acts.

Teaching Pragmatics in EFL Classroom

Instruction in pragmatics is important. Schmidt (1993) asserts that contextual features and pragmatic functions are not noticed by learners, mere exposure

to the target language is not enough even in second language learning environment.

Félix-Brasdefer & Cohen (2012: 650) states that: "Pragmatics should be integrated into the language curriculum from the beginning levels of language instruction, like phonology, morphology, and syntax, which are necessary for learning an L2."

Only unified linguistic and pragmatic knowledge can lead to communicative competence in foreign language learning. Neddar (2011: 6) states that:

While developing knowledge and understanding of how the new language works, the learner must also develop an awareness of, and sensitivity to, sociocultural patterns of behavior.

As reported by Bardovi-Harlig & Taylor (2003: 4), teaching pragmatics can be useful in many ways such as:

1. It helps learners understand why and when specific linguistic practices take place.

2. It provides the opportunity to discuss the lack of some types of politeness markers in English and the presence and function of others that may not be instantly identifiable to learners.

3. It helps learners interpret the input they hear, in both actual comprehension (what does this mean) and interpretation (what does the speaker hope to accomplish).

4. Prior impressions of speakers can be explored in a classroom discussion of pragmatics.

Rose & Kasper (2001) demonstrate with empirical evidence in their book Pragmatics in Language Teaching which reviewed studies conducted in seven different countries (both in ESL and EFL classroom settings) that teaching pragmatics, whether explicit or implicit, facilitates the learning of many aspects of language that can be unnoticed without instruction. They point out (2001: 8):

Many aspects of L2 pragmatics are not acquired without the benefit of instruction, or they are learned more slowly. There is thus a strong indication that instructional intervention may be facilitative to, or even necessary for,

the acquisition of L2 pragmatic ability.

Kasper (1997) suggests some activities that can be used for pragmatic development. She classifies them into two types: activities directed at raising pragmatic awareness such as observation tasks and authentic-based input (audiovisual media) and activities offering opportunities for practice such as role play, simulation and drama.

Rueda (2006: 178) reports three aims that pragmatic instruction should fulfill in an FL classroom:

1. Learners should be exposed to appropriate TL input

2. Learners' pragmatic and meta-pragmatic awareness about the instructed aspect should be raised

3. Authentic opportunities to practice pragmatic knowledge should be raised

The aim of teaching pragmatics is to "facilitate the learners' ability to find socially appropriate language for the situations they encounter" (Bardovi-Harlig & Taylor, 2003: 1).

The Effects of Pragmatic Instructions

Since the 1990s, studies revealed that most pragmatic features are teachable. Instruction enhances learners' pragmatic development. However, which instructional methods best promote pragmatics learning? This question was adopted by a number of intervention studies that compared the effects of some teaching methods over others by measuring the degree of learning from pre- to post-instruction.

The most empirical findings have been generated by the comparison between explicit teaching which involves explicit meta-pragmatic explanation followed by focused practice and implicit teaching that withholds explanation but tries to develop learners' implicit understandings of the targets through consciousness-raising tasks and implicit feedback. Schmidt's (2001) Noticing Hypothesis motivated these studies which claims that learners' attention to linguistic forms, their functions and relevant contextual features, is necessary for pragmatic input to become intake, leading to acquisition.

Fordyce's (2014) study, for example, compared the effect of explicit and implicit treatment on Japanese EFL learners' use of epistemic stance

markers (modal expressions that convey speakers' psychological states). This study is unique because it examined the long-term instruction effect by giving a delayed posttest five months after the treatment. Also it compared the effects among three L2 groups of different proficiency to see if they benefit from instruction differently.

In this study, explicit treatment involved teacher explanation of epistemic markers, along with exposure to the targets via enhanced input (forms in bold type or in a larger font), consciousness-raising activities, feedback on students' epistemic forms and a quiz. On the other hand, implicit treatment did not attempt to draw learners' attention to the forms: rather students were exposed to texts that contained epistemic forms. The two groups improved after the treatment, however, the explicit group outperformed the implicit group on the frequency and range of the epistemic forms they used in the posttest essays, supporting the

Noticing Hypothesis.

While the Noticing Hypothesis and explicit-implicit comparison have dominated the field for a long time, a gradual expansion of intervention studies adopting different theoretical frameworks were witnessed, including: Li's (2012) study using skill acquisition theory (DeKeyser 2007), Van Compernolle's study (2014) under the framework of sociocultural theory (Vygotsky 1978), Taguchi & Kim's study (2015) within Swain & Lapkin's (1998) concept of collaborative dialogue, and Kim & Taguchi's study (2015) using Cognition Hypothesis (Robinson, 2011).

The early studies of interlanguage pragmatics were in large part based on comparative studies regarding specific SA or illocutionary meanings, describing the ways in which the realizations L2 students made were different from native English. However, with the influence of Schmidt's (1993) noticing hypothesis concerning the learning of L2 pragmatics and discourse, studies began to focus on the development of interlanguage pragmatics and were conducted in terms of the teachability of L2 pragmatic features including discourse markers and conversational routines, as well as SA.

Many studies examining different pedagogical interventions denoted that students who received explicit instruction outperformed those who did not (e.g., Halenko & Jones, 2011; House, 1996; Kasper & Roever, 2005; Kasper & Rose, 2002; Li, 2012; Morrow,1996; Rose, 2005; Soler, 2005; Tajeddin & Ghamari, 2011; Takahashi, 2001, 2005; Tateyama: 2001;

Wildner–Bassetts, 1984; Yang, 2006). Positive outcomes from the explicit instruction were confirmed through several studies which investigated the effects of implicit and explicit instruction concerning L2 pragmatic features.

Tateyama (2001) investigated the effects of explicit and implicit teaching of pragmatic routines. The results were in line with previous studies, revealing that explicit instruction was more effective than implicit instruction in terms of the acquisition of L2 pragmatic routines, as the explicit group utilized routine expressions in authentic situations more frequently than did the implicit group. It is worth mentioning that although there was no statistical significance in the results of the implicit group, their responses entailed content which received higher scores in the evaluation of pragmatic routines than in the explicit group.

Studies examining the development of pragmatic awareness have been rather scarce in comparison with those concerning pragmatic production. Nevertheless, the positive effects of explicit pragmatic instruction was the common factor between these few studies which investigated learners' pragmatic awareness and the previous studies (Halenko & Jones, 2011; Liddicoat & Crozet, 2001; Murray, 2010; Niezgoda & Röver, 2001; Soler, 2005).

Soler (2005) compared three groups (explicit, implicit and control) and examined the effects of various pedagogical interventions on students' pragmatic awareness and pragmatic production, and discovered that the students benefited from both explicit and implicit instruction in terms of pragmatic awareness. However, the study revealed that the explicit instruction provided the students with more advantages in performing requesting strategies.

Liddicoat & Crozet (2001) provided university students in Australia with a 10–week explicit instruction about French and examined the instructional effect and language retention through analyzing role–plays. The results from the immediate posttest showed that the students had developed pragmatic awareness of French cultural expectations as well as interactional norms.

Although there were some studies showing some inconsistent results with previous research concerning the effects of pragmatic instruction (e.g., Fukuya, Reeve, Gisi & Christian, 1998; Kubota, 1995; Li, 2012; Rose & Ng, 2001), the body of accumulative findings suggest that in general, explicit instruction helps learners to enhance L2 pragmatic competence better than

implicit instruction or exposure to input. As Schmidt posited in his noticing hypothesis, instruction can help students better notice to which features they should pay attention. In this sense, it appears that explicit instruction facilitates the development of L2 pragmatics more effectively as it includes a metapragmatic explanation that can help students notice the target feature better, which theoretically leads to learning.

Significance of Using Speech Acts in EFL Classes.

Explicit teaching of SA to L2 learners can have a positive impact (Milleret, 2007). Teachers can accelerate their students' comprehension and performance of SA which can be a part of the process of learning pragmatics. Speakers of a second language wrongly apply pragmatic norms by depending on preconceived notions (Hinkel, 2001). They may employ stereotypes or on simple presentations in textbooks or materials from other resources they have seen or read. EFL learners may also apply the principles from the first language communities where they were socialized to the L2 they are learning.

In fact, the practice of SA in the classrooms has not been widely studied and investigated. Rueda (2006) confirms that three aspects must be approached in order to build pragmatic competence in a classroom setting: (a) exposing learners to appropriate target language input, (b) raising learners' pragmatic awareness about the instructed aspect, and (c) preparing authentic opportunities to practice pragmatic knowledge.

In 1990, Billmyer carried out a study in which he compared nine female Japanese ESL learners instructed in compliments and compliment responses to nine learners who were not. He found that learners who were instructed produced a bigger number of appropriate and spontaneous compliments used more positive adjectives, and used many more compliments while responding than the other group (Zayed, 2014). The researcher concluded that formal classroom instruction regarding the social rules of language use enables learners to communicate more properly with native speakers (Zayed, 2014).

Methodology

Participants

Forty Lebanese English learners ranging in age from 18 to 26 were selected

for the purpose of this study. They had all learned English in EFL classroom with no experience of visiting an English speaking country. They had studied English between two and three years at an English language institute in addition to the number of years they had studied English at school. All the participants were upper-intermediate learners of English according to the Placement and Evaluation Package (Lesley, Hansen, & Zukowski, 2008). They were then divided into two groups, a discussion and a role-play group. Each group consisted of 20 students.

Instruments

To assess the participants' present level of pragmatic proficiency, a multiple-choice discourse completion task (MDCT) (adopted from Birjandi & Rezaei, 2010) was drawn upon. It comprised two speech acts, namely 10 request items and 10 apology items. After having been taught for six 90-minute sessions, participants in each group took the post test. The posttest consisted of the same MDCT but in a different order.

Materials

Thirty six video clips (18 requests and 18 apologies) were extracted from episodes of different TV series. The number of video prompts for each speech act was 18 covering various situations such as home, school, work, store, hospital… The excerpts encompass direct requests, conventionally indirect and non-conventionally indirect requests. The vignettes also included different strategies of apologies such as an expression of apology, acknowledgment of responsibility, an explanation or account, an offer of repair, and a promise of non-recurrence. (Cohen & Olshtain, 1981: 119-125). Moreover there was a wide variability with respect to sociopragmatic elements such as power relation between the interlocutors, social distance, and the degree of imposition. The vignettes varied in duration from 25 to 56 seconds.

Procedure

The two groups were exposed to extracts from episodes of various TV series. The major objective of showing these videos was to make students aware of the sociopragmatic and pragmalinguistic aspects involved in making requests and apologies. Each group received six 90-minute sessions of instruction with the video prompts twice a week. The treatment that each group received is described separately as follows:

Discussion Group

The twenty students in this group were provided with opportunities to watch and analyze target language dialogs and interactions and discuss the differences and similarities of interactional norms in Arabic and English on the basis of these analyses. In each session, students worked on 6 video excerpts, 3 apologies and 3 requests. After watching the excerpt, students discussed different patterns and ways of making requests and apologies in different situations both formally and informally, and the scripts were given to them. They also discussed the role of relationships between the interlocutors, the distance between them, and the degree of imposition. Strategies for making requests and apologies were discussed (from direct request strategies to non-conventionally indirect request strategies and from simple apologies to a promise of non-occurrence). Moreover, from the pragmalinguistic point, students embarked on specific dimensions of language such as the choice and use of vocabulary and phrases, grammatical structures, strategies for a speech act, discourse markers...

Role-Play Group

Students in this group watched 6 video excerpts, 3 apologies and 3 requests per session for six 90-minute sessions of instruction twice a week until they understood the conversations. Students were also provided with the scripts and to take notes as they were watching the episodes, and then played roles like the native models. They acted out different patterns and ways of making requests and apologies in different situations both formally and informally. They also worked on the role relationships between the interlocutors, the distance between them, and the degree of imposition. Like the discussion group, different strategies for making requests and apologizing were acted out from direct request strategies to non-conventionally indirect request strategies and from simple apologies to a promise of non-occurrence. Taking into account the pragmalinguistic elements, specific dimensions were discussed such as the choice and use of vocabulary and phrases, grammatical structures, strategies for a speech act, choice and use of pragmatic tone and discourse markers.

Results and Data Analysis

To test the pragmatic development between the pre- and post-test, a t-test for repeated measure data was used. For measuring inter-group differences and development, ANOVA and the Scheffe test were used.

Discussion

This study revealed an improvement of pragmatic ability among EFL learners over a 4- week period in terms of making direct requests, conventionally indirect, and nonconventionally indirect requests, and also apologizing by using an expression of apology, acknowledgment of responsibility, an explanation or account, an offer of repair, and a promise of non-recurrence. The findings of the present study support previous research confirming the teachability of pragmatic features through awareness-raising activities (Olshtain & Cohen, 1990; Bardovi-Harlig, 2001; Rose & Kasper, 2001; Alcón, 2005; Alcón & Martínez-Flor, 2005; Kasper & Roever, 2005; Rose, 2005; Jernigan, 2012; Birjandi & Derakhshan, 2014; Zangoei & Derakhshan, 2014).

The results support the fact that learning in a foreign language context does not necessarily demerit pragmatic development (Taguchi, 2007: 328). Pragmatic learning is dependent on the way learning is organized which fosters or hinders pragmatic development.

The discussion group performed better than the role-play, because students in the discussion group had more opportunities to discuss different sociopragmatic and pragmalinguistic features of the language.

The study showed that video-prompts (audio-visual material) provide authentic and contextualized input for EFL/ESL learners and promote pragmatic consciousness-raising since they can provide the basic aspects of pragmatics which can be employed by teachers of both native and nonnative speakers.

The research findings supported the fact that textbooks do not take into account the most current pedagogical theories (Jiang, 2006) and that pragmatics does not play a primary role in textbooks. EFL teachers should consider the limitations of textbooks used in their classes and take the initiative in compensating for these drawbacks.

A Proposed Teaching Model

EFL learners have limited exposure to the target language which places high demands and importance for providing them with appropriate input to facilitate their language learning. **A teaching model is proposed to integrate pragmatic competence in EFL. This model is based on three pillars discussed by Martinez-Flor and Usó-Juan (2010); namely,**

input, output and feedback.

In the current model, the focus is on the second type; that of the materials and resources as they provide language in contextualized situations. These materials can be in the form of written input as in textbooks and audiovisual input as in TV shows, videos and films.

The second condition for acquiring pragmatics is providing opportunities for output. Output includes both encouraging learners to active participation and also providing them with opportunities for practice (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010). Research in second language acquisition shows that practicing what has been taught enhances language learning in all aspects including pragmatic ability (LoCastro, 2003).

Another opportunity for the students to practice their pragmatic knowledge consists in involving them in discourse completion tasks (DCTs). These tasks can be done in oral discussion and in writing. The main advantage of DCTs is that the social variables can be controlled for the specific SA so that the teacher can measure their performance according to what has been taught.

The third condition which Martínez-Flor & Usó-Juan (2010) discuss is feedback. They maintain that: “corrective feedback plays an important role in developing learners’ pragmatic ability in the classroom and it should be provided on both meaning and form” (p. 14).

Conclusion

This paper might not propose a definite solution to a certain problem, however, it surely forms a basis and a starting point for future studies on developing communicative competence of EFL students.

Given the importance of this area of research to develop competent users of a given language, this paper stresses the importance of teaching pragmatics and especially SA through integrating specific instructional treatment in FL classroom. Consequently, this raises learners’ pragmatic awareness in the target language and enables students to become efficient communicators in the future.

This paper also proposes the incorporation of instructional pragmatics into teachers’ education programs (professional development courses and workshops.

References

Austin, J. L. (1962). How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: Clarendon Press

Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. New York: Oxford University Press.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996) Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.A.S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M.J., & Reynolds, D.W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. ELT Journal, 45, 4- 15.

Birjandi, P., & Rezaei, S. (2010). Developing a multiple-choice discourse completion test of interlanguage pragmatics for Iranian EFL learners. ILI Language Teaching Journal (Special Issue: Proceedings of the First Conference on ELT in the Islamic World), 6 (1, 2), 43-58.

Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. Language Learning, 31(1), 113–134.

Jiang, X. (2006). Suggestions: What should ESL students know? System, 34(1), 36-54.

Lesley, T., Hansen, C., & Zukowski, J. (2008). Placement and evaluation package: Interchange (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, K.R., & Kasper, G. (Eds.) (2001). Pragmatics in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Taguchi, N. (2007). Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. TESOL Quarterly, 41(2), 313-338.

Takimoto, M. (2006). The effects of explicit feedback and form–meaning processing on the development of pragmatic proficiency in consciousness-raising tasks. System, 34(4), 601-614.

Bardovi-Harlig, K. & Mahan-Taylor, R. (2003). Introduction. In K. Bardovi-Harlig & R. Mahan-Taylor (Eds.), Teaching Pragmatics (pp. 1-12). Washington, DC: United States Department of State.

Bardovi-Harlig, K. (1996). "Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together". In L. Bouton (Ed.), Pragmatics and language learning. Urbana- Champaign: University of Illinois, Division of English as an International Language.

Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence of the need

for instruction in pragmatics. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. In A. Trosborg (Ed.), Pragmatics across Languages and Cultures (pp. 219-259). Berlin: Mouton de Gruyter.

Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. TESOL Quarterly, 32(2), 233-259. doi: 10.2307/3587583

Barron, A. (2003). Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.

Beebe, L., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic Transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Anderson, & S. Krashen (Eds.), Developing Communicative Competence in Second Language (pp. 55-73). New York: Newbury House.

Canale, M. and Swain, M. (1980) 'Theoretical aspects of communicative approaches to second language teaching and testing', Applied Linguistics, 1: 1-47.

Celce-Murcia, M., Dorneyi, Z. & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. Issues in Applied Linguistics, 6(2), 5-35.

Cohen, A. (1996). Developing the ability to perform speech acts. Studies in Second Language Acquisition, 18, 253–267.

Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. ELT Journal, 59(3), 199-208.

Fordyce, K. (2014) 'The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL learners' use of epistemic stance', Applied Linguistics, 35: 6-28.

Hamidi, B. & Khodareza, M. (2014). The Relationship between Iranian EFL Learners' Language Proficiency and Pragmatic Competence. ELT Voices- International Journal for Teachers of English, 4(6), 44-53.

Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (3rd ed., pp. 443-458). Boston: Heinle and Heinle.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd. Interdisciplinary approaches to communication studies (pp. 76-88). Lodz International Studies Academy.

Jeon, E.-H. & Kaya, T. (2006) 'Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development', in N. John and L. Ortega (eds) Synthesizing Research on Language Learning and Teaching . Philadelphia: John Benjamins. 165-211.

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6)[HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Kasper, G. (2001). Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. Applied Linguistics, 22(4), 502-530.

Kasper, G. & Dahl, M. (1991) 'Research methods in interlanguage pragmatics', Studies in Second Language Acquisition, 13: 215-247.

Kondo, S. (2004). Raising pragmatic awareness in the EFL context. Sophia Junior College Faculty Bulletin, 24, 49-72.

Levinson, S. C. (1983). Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.

LoCastro, V. (2003). An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press

Martinez-Flor, A. & Uso-Juan, E. (2010). Pragmatics and speech act performance. In A. Martinez-Flor & E. Uso-Juan (Eds.), Speech Act Performance: Theoretical, empirical and methodological issues (pp. 3-22). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Mey, J. L. (2001). Pragmatics: An Introduction (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Milleret, M. (2007). "Teaching speech acts." Journal of the Council of Less Commonly Taught Languages, 4, 29-52

Murray, N. (2009). Pragmatics, awareness raising, and the Cooperative Principle. ELT Journal, 64(3), 293-301.

Neddar, B. A. (2011). The Need for Intercultural and Sociopragmatic Competence in Foreign Language Learning and Teaching. In A, Bednarek & I, Witczak-Plisiecka (Eds.),

Niezgoda, K., & Röver. C. (2001). Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment? In K. Rose, & G. Kasper (Eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 63-79). Cambridge: Cambridge University Press.

Nikula, T. (2002). Teacher Talk Reflecting Pragmatic Awareness: A Look at EFL and Content-Based Classroom Settings. Pragmatics, 12(4), 447-467.

Nurhidayah, P. N. (2015). A pragmatic analysis of classroom speech acts

in the English teaching and learning process at SMA N 1 PURWOREJO (a case study) (Doctoral dissertation). Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia

Rueda, Y. (2006). Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 169-182.

Schauer, G. (2009). Interlanguage Pragmatic Development: The Study Abroad Context. London/New York: Continuum International Publishing Group.

Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), Interlanguage Pragmatics (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.

Schmidt, R. (2001) 'Attention', in P. Robinson (ed.) Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press. 3-32

Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press.

Soler, E. A. (2005). Does instruction work for learning L2 pragmatics in the EFL context? System, 33, 417-435.

Taguchi, N. & Roever, C. (2017). Second Language Pragmatics. New York: Oxford University Press.

Taguchi. N. (2015). 'Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going', Language Teaching, 48: 1-48.

Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese sumimasen. In K. Rose, & G. Kasper (Eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 200-222). Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. Applied Linguistics, 4(2), 91-112.

Wunderlich, D. (1980). Methodological Remarks on Speech Act Theory. In J.R. Searle, F. Kiefer, & M. Bierwisch (Eds.), Speech Act Theory and Pragmatics (pp. 291-312). Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.

Zayed, N. (2014). Jordanian EFL teachers' and students' practice of speech acts in the classroom. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 2 (5), 1-10.

Exploring the Perceptions and Challenges Facing Grade 10 Students and Teachers to Online Learning: A Descriptive Study of a Private School in TX, USA

Ruba Chawkat Mohsen - PhD Candidate in Applied Linguistics

Abstract

The integration of technology into education and its potential in enriching the learning experience (Smart & Cappel, 2006) has led the traditional classroom to start losing "its monopoly as the place of learning" (Nguyen, 2015, p. 309). With global pandemic affecting students of all grades and online education becoming the only option, this research investigates the perceptions of Grade 10 students and teachers towards online learning in a private school in TX, USA. Using online surveys, students revealed that learning was stressful during the pandemic, were isolated, and preferred traditional education than online learning. Teachers, on the other hand, need to state clear online course objectives and learning outcomes, attend to their students' style of learning, and be more professionally developed.

Keywords: COVID-19 pandemic, online learning and teaching, online surveys, perceptions of students and teachers, learner satisfaction, effective instruction

Introduction

The introduction of the World Wide Web (WWW) in 1991, the rise of the Internet, and the development of new technologies were "a powerful catalyst for moving online learning forward" (Sun & Chen, 2016, p. 158). The concept of traditional learning has changed drastically, and universities in the United States and around the world offered not only online courses, but also complete degree programs (Harasim, 2000; Wallace, 2003). Everyone now has access to a quality education whenever and wherever he/she chooses (Coleman, 2010), and being physically present in a classroom is not the only choice anymore (Josep, 2020). Time and space flexibility is what mostly characterizes online learning. It allows for 24/7 access to class material and a variable schedule that suits students' and teachers' agendas (Coleman, 2010). In research literature, online education is defined as "all forms of teaching and learning where the student and instructor are separated geographically and temporally" (Finch & Jacobs, 2012, p. 546). It is called "distance education, which normally occurs in a differing place from

learning, requiring communication through technologies" (Moore & Kearsley, 2012, p. 2).

The spread of the COVID-19 pandemic has resulted in an imperative change in the way education has been delivered, and distance learning became a must and not a choice (Artino, 2011). However, teachers, especially those with no previous online experience, perceive the new paradigm as problematic and are more comfortable in traditional classroom environments (Fish & Wickersham, 2009; Fletcher, Tobias, & Wisher, 2007) since they have to ensure students' ability to grasp concepts, to keep them always engaged, and to guarantee teacher-student and student-student communication.

As developing effective online learning environments has to meet the demands of students (Artino, 2011), the purpose of this study is to look into the perceptions of Grade 10 students and teachers to online learning, and the difficulties they face throughout the instructional process. Akkoyunlu & Yilmaz-Soylu, (2008) believe that teachers' and learners' expectations, satisfaction, or attitudes play a critical role in evaluating the efficacy of online learning practices.

Last year witnessed the largest online movement in the history of schooling and in the typical rise of online learning with many digital learning platforms offering free access to their services. This was due to the COVID-19 pandemic that broke out in China and spread throughout the globe. Schools have been closed, and over 1.2 billion children in 186 countries were out of the classroom (Li & Lalani, 2020). Traditional schooling changed persistently (Harari, 2018), and the online environment posed as a new challenge to both old and novice instructors (Lin & Zheng, 2015). "Designing effective online environments" (Goldsmith, Snider, & Hamm as cited in Artino, 2011, p. 25) became a challenge (Armstrong, 2011) because they are expected to be technologically adept and professionally competent in online course design, instructional methods, implementation, and evaluation (Sun & Chen, 2016). Thus, the significance of this study stems from students' and teachers' reflection on their current online experience, which helped in evaluating and assessing the efficacy of the online process.

Research Questions

1. What are the perceptions of Grade 10 students on the online learning experience?

2. What are the perceptions of Grade 10 teachers on the online teaching experience?

Literature Review

Online learning via websites has developed impressively over the past several years and has made online education available to everyone (Chen & Sun, 2016, p. 170). It has become "an important growing trend in the application of technology to facilitate student learning" (Smart & Cappel, 2006, p. 215). With all the participants being graduate and undergraduate students only (Artino, 2011; Dobbs, et al., 2017; Fidalgo, Thormann, Kulyk, & Lancastrer, 2020; Guillot, 2003; Horspool & Lange, 2012; Huss & Eastep, 2013; Ja'ashan, 2015; Jones & Blankenship, 2017; Ke, 2010; Smart & Cappel, 2006; Seok, DaCosta, Kinsell & Tung, 2010 a, b), research findings indicated that motivating learners, promoting good communication between instructors and students, and setting course goals and learning objectives mark students' effective online performance (Cole, Field, & Harris, 2004; Ryan, 2001). Besides, to ensure an effective online experience, instructors need to foster other aspects, such as course transformation, technical support, teaching style, and learning environment (Gillett, Cole, Kingsbury, & Zidon, 2007).

Although very little research has been devoted to web-based education (Beller & Or, 1998), most of what has been conducted were comparative studies of online learning versus traditional where findings revealed that more time was needed to complete the online course requirements and instructor-student and student-student interactions were unsatisfactory. (Artino, 2011; Crawford-Ferre & Wiest, 2012; Daniels & Feather, 2002; Dobbs, del Carmen, & Waid-Lindberg, 2017; Gabriel & Kaufield, 2008; Hannay & Newvine, 2006; Lanier, 2006; Waldman, Perreault, Alexander, & Zhao, 2006). It is important to mention that even though research has dealt with the quality of online learning (Artino, 2011; Dobbs, et al., 2017; Fidalgo, Thormann, Kulyk, & Lencastre, 2020; Guillot, 2003, Horspool & Lange, 2012; Huss & Eastep, 2013; Ja'ashan, 2015; Jones & Blankenship, 2017; Ke, 2010; Smart & Cappel, 2006; Seok, DaCosta, Kinsell, & Tunn, 2010 a, b), learner satisfaction has rarely been addressed .Wang (2003) albeit it is one of the key elements in determining the quality of online learning (Calli, Balcikanli, Calli, Cebeci, & Seymen, 2013; Yukselturk & Yildrim, 2008). A study by Alexander, Perreault, Zhao, and Waldman (2009) showed that students and instructors were satisfied with online learning, and Ke (2010) learned that students "with a stronger sense of community tend to have a

higher level of learning satisfaction" (p. 819). In other studies (Al Zumor, Al Refaai, Bader Eddin, & Aziz Al-Rahman, 2013; Armstrong, 2011; Picciano, 2002; Teeter, 1997; Watkins; 2005), online learning resulted in as good as or better outcomes than traditional learning (Navarro & Shoemaker as cited in Nguyen, 2015). Students preferred online courses due to their accessibility, convenience, and practicality and indicated that online education increases students' motivation and their potential to debate and solve homework. In a qualitative study by Ying and Cornelius (2004), students perceived flexibility as the most significant aspect of online learning. It is affected by lack of self-motivation, delayed feedback from teachers, and poorly-designed course content. In a Midwestern university in USA, Huss and Eastep (2013) disclosed that flexibility and connectedness with the institution are important elements to online learning and emphasized the importance of "course design, course organization, and instructor presence as the make or break aspects of distance education" (p. 15). Similarly, after interviewing 15 online instructors, Bailey and Card (2009) revealed that good online instructors are those who set online course objectives, foster good communication with students, possess the technological skills, and give feedback in a timely manner. At a small upper level university in Texas, Young and Norgard (2004) investigated the perceptions of students and teachers towards online learning and attained that they communicated appropriately, yet there was a need to create a dependable online course structure. For online teaching to be successful, Ghandforoush (2013) and Jones and Blankenship (2017) found that students and teachers must have a previous online experience, to be familiar with online technology, and to be motivated and focused. In surveying 249 graduate students, results indicated that the major factor behind their satisfaction is successful communication with their instructor, clarity of instruction, and usage of ample resources (Fedynich, Bradley, & Bradley, 2015).

After the outbreak of the COVID-19 pandemic, online learning became compulsory and has gained momentum (Barbour, 2013). As a considerable list of reasons could influence the effectiveness of online learning, the researcher of this study felt the need to develop an understanding of the skills required for effective online practices and to explore teachers' as well as students' perceptions towards online learning environments (Ward, Gary, & Shelley, 2010).

Methodology

The study in hand is of a descriptive quantitative type. It is more concerned with what rather than how or why something has happened (Nassaji, 2015). It was carried out to explore the online experience, to evaluate the efficacy of instructional tools, and to assess the viability of online communication. The tools for collecting data were two online surveys (Gall, Gall, & Borg, 2007) based on the experience of students taking their courses online and on teachers giving online instruction due to the continuous existence of the COVID-19 pandemic. Teachers' survey was in the form of 40 quantitative response items and that of students was in the form of 34 quantitative response items. They were designed in a Likert scale layout where respondents chose one option of preference (Losby & Wetmore, 2012). It is the largely used method and the most ideal for scaling responses in survey studies. The scale was converted to a numerical scale such that strongly disagree (SA)=1, disagree (D)=2, neutral (N)=3, agree (A)=4, and strongly agree (SA)=5. After the completion of the surveys, the ordinal data was organized, tabulated, and analyzed. In November 2020, e-mail invitations were sent to 66 Grade 10 students and 19 teachers in which only 23 students and 10 teachers responded. The participants were instructed to provide an honest feedback on their current online experience where a descriptive analysis was employed to discover implications and significance of the various measures.

Participants

The sample for this research study was randomly chosen. It included 23 Grade 10 online students and 10 Grade 10 online instructors in a private school in TX, USA. Such a sample is not necessarily representative of all Grade 10 online students and instructors, but the participants are currently experiencing online education, and therefore, they were able to provide in-depth perceptions and attitudes towards the online environment. This may help set a more consistent tool of assessment to all educational institutions.

Theoretical Framework

As many institutions have established standards that point the necessary qualities of effectual distance education systems (Burton, Lockee, & Potter, 2010), the QM program was selected as a theoretical framework for this study. It was the criteria in designing the surveys and in examining both online teaching and learning. Based on research and national standards, the program offers a list of desired features that assess the design of online

courses proven to positively influence student learning (Artino, 2011; Nath & Ralston-Berg, 2008). The standards in the students' survey were: Learning objectives, resources and materials, assessment and measurement, learner interaction and communication, technology and learner support, and general statements about online learning (Artino, 2011, p. 5). On the other hand, teachers' survey included knowledge construction, effective communication, meeting students' needs, engaging students with content, keeping the course a safe place, instructional efficacy, technological efficacy, professional training, and general statements about online learning.

Data Analysis and Discussion

Because of the COVID-19 pandemic and the lockdown across the United States, 2020-21 is going to be anything but a normal academic year, and school education has to cope with online courses being part of the curriculum (Carey, 2020). As the most crucial question is how to make online learning effective, the researcher conducted this descriptive study in an attempt to explore the challenges and to analyze students' and teachers' perceptions to the online learning experience.

Student Survey

Demographically, 17 (73.9%) students were 15 years old, 3 (13%) were 16 years old and 3 (13%) were 14 years old. Fifteen (65.2%) of the sample were females and 8 (34.8%) were males. It was notable that 9 (39.1%) of the respondents had only one semester of online experience.

Table 1 – Student Survey

Section	Statements	Response	Percentage %
Learning Objective	My online teachers clearly stated the netiquette/etiquette required for online learning.	A	56.5
	My online teachers clearly stated the technological requirements for online learning.	A	39.1
	My online teachers clearly stated in the course syllabi objectives and learning outcomes.	A	47.8
	My online teachers identified clear topics and provided instructions for completing online assignments in a timely manner.	N	34.8
Resources and Materials	My online teachers offered access to a wide range of course content.	D & N	30.4
	The online instructional materials were accessible and organized.	A & N	34.8
	The instructional materials were consistent with the course objectives and learning outcomes.	N	43.5
Assessment and Measurement	My online teachers gave online activities and assignments consistent with the course objectives and learning outcomes.	A	47.8
	My online teachers clearly identified the grading policy.	A	30.4
	My online teachers gave feedback on my performance in a timely manner.	N	43.5
	My online teachers provided online quizzes and examinations in a timely manner.	N	43.5

Learning Interaction and Communication	My online teachers established clear guidelines for effective communication.	A	47.8
	My online teachers provided ample opportunities to virtually interact with my classmates.	N	43.5
	During online learning, I felt connected to my online teachers.	N	56.5
	My online teachers managed online discussions well.	D & N	26.1
Technology and Learner Support	Required technologies were easily downloaded.	A	30.4
	My online teachers utilized a variety of sources that assisted student learning (articles, links to websites, etc.)	A	43.5
	My online teachers have the ability to develop simple web-pages.	D & N	39.1
	My online teachers attended workshops to be technologically developed.	N	60.9
	When learning online, technical support was available from the school's IT Department.	N	34.8
	My online teachers facilitated learning in students of diverse learning styles.	N	34.8
	My online teachers provided students with multiple activities that develop their critical thinking skills.	A	39.1
	During online learning, my online teachers gave help whenever I had questions.	A	39.1
	My online teachers asked questions that helped me learn.	A & N	34.8
	The online courses were accessible to students with learning disabilities.	N	78.3

About Online Learning	I was stressed while learning remotely due to the COVID-19 pandemic.	SA	65.2
	I believe I have to be self-motivated to be successful in online learning.	A	52.2
	Online learning promotes a student's desire to learn.	SD	34.8
	The quality of online learning is no different in comparison with a traditional classroom or face-to-face learning.	SD	65.2
	My online teachers covered more material than what they normally cover in a face-to-face classroom.	N	30.4
	Taking online tests was easier than classroom tests.	A	30.4
	I prefer online learning to traditional or face-to-face learning.	N	34.8

The first research question that guided this study dealt with students' perceptions towards online learning. An online survey with five sections was administered to participants where the percentage of the Likert scale responses was calculated. Only the highest scores were included in Table 1. The first section, Learning Objectives, included 4 items. Even though it has been proven in the literature that setting course goals and learning objectives mark students' effective online performance (Cole, Field, & Harris, 2004; Ryan, 2001), only 47.8% students agreed that teachers clearly state course objectives and learning outcomes. The second section, Resources and Materials, included 4 items where 30.4% disagreed and 30.4% were neutral concerning course content. Section three is Assessment and Measurement. It included four items in which only 4.3% students strongly agreed that online teachers give activities, assignments, and feedback in a timely manner. Section four, Learner Interaction and Communication, included 5 items. Since 47.8% agreed and 47.8% were neutral regarding teachers establishing clear guidelines for effective communication, it could be perceived that students had limited interaction, were somewhat isolated, and were not offered ample of opportunities for interaction. Section five, Technology and Learner Support, included 10 items. It was the biggest section in the survey. As students are already familiar with tablets and smartphones from a young age, it was unusual that only 30.4 % agreed on the easiness

of downloading technologies. On the other hand, as online instruction needs to accommodate students of diverse learning style/preference (Dag & Gecer, 2009), it was weighty how 34.8% were neutral regarding teachers attending to students' style of learning. The last section, About Online Learning, included 7 items. In item 28, 65.2% students strongly agreed that they were stressed while learning remotely due to the COVID-19 pandemic. The result was predictable and not surprising. It is supported by a study that surveyed 195 undergraduate online students where 138 (71%) indicated increased stress, anxiety, and were worried about their health, 173 (89%) reported difficulty in concentrating, 167 (86%) decreased social interactions due to social distancing, and 159 (82%) experienced increased concerns on academic performance (Son, Hedge, Smith, Wang, & Sasangohar, 2020). In item 31, 34.8 % were neutral towards the quality of online learning versus face-to-face learning. It was clear that students were dissatisfied with online learning, a result which matches that of Khan, Hussein, Khan, & Obaidullah (2018) and Loeb (2020).

As online students' satisfaction is guaranteed when online instructors assess learning progress (Wengroff, 2019) by giving feedback in a timely manner (Bailey & Card, 2009), and online courses are designed according to instructional standards (Wengroff, 2019), the students of this study perceived their teachers as somehow adequate in these matters (Brown, 1996; Hara & Kling, 2000; Piccoli, Ahmad, & Ives, 2001). However, the online instructors of this study need to increase their engagement while constructing knowledge (Driscoll & Carliner, 2005) and to maintain teacher-student and student-student communication (Yuan & Kim, 2014). Students tend to have a better communicative environment when perceiving their online experience as pleasant, rewarding, and satisfying (Bailey & Card, 2009). On a different notice, as the current generation is so adapted to the digital world (Foehr, 2006), teachers can manipulate this aspect to enhance their online participation by utilizing technology with all the learning experience platforms (LXPs) and learning management systems (LMS) (Bouchrika, 2020).

Teacher Survey

Demographically, (60%) of the teachers were over 45 years old, (20%) were 25-35 years old, (10%) was 36-45 years old, and (10%) was less than 25 years old. 90% of the sample were females and (10%) was a male. It was notable that 3 (30%) of the teachers were PhD holders and (70%) have a BA/BS. Regarding teaching experience, (50%) teachers have more than 10 years of experience, (30%) have 1-5 years of experience, and

(20%) have 6-10 years of experience.

Table 2 – Teacher Survey

Section	Statements	Response	Percentage %
Knowledge Construction	My online course content meets the national standards for Grade 10.	A	50
	I provide my students with clearly-articulated course objectives and learning outcomes.	A	60
	I organize and structure instructional content effectively to maximize learning and help students comprehend, retain, and quickly find what they need.	A	50
	I make learning transferable to other situations outside the online course environment.	SA	50
	I use multiple forms of assessment to evaluate students' progress.	SA & A	40
Effective Communication	I provide students with opportunities to communicate effectively with other virtual students.	A	50
	I provide students with multiple ways to contact me.	SA	70
	To engage my students, I communicate regularly with them.	SA & A	50
	I always respond to students' online questions.	SA	60
	I give feedback on students' performance in a timely manner.	A	50
Meeting Students' Needs	I tailor resources for individual instruction.	A	50
	I use different teaching practices based on students' needs.	A	90
	I encourage students to support each other and share resources.	SA & A	40
	I modify course content to accommodate self-pacing.	A	40

Engaging Students with Content	I integrate technology to motivate students and facilitate content knowledge.	A	60
	I use multiple teaching strategies to introduce and teach content knowledge.	A	70
	I motivate students to interact and discuss the different topics of the course's content.	A	40
Keeping the Course a Safe Place	I monitor for cheating and set guidelines for interaction.	SA	40
	I use strategies to address inappropriate student behavior in public forums.	SA & A	30
	I model expectations for appropriate student–to–student communication.	A	50
	I monitor venues of public communication (e.g. chat–rooms) to identify students' problems.	A	50
Instructional Efficacy	I am confident that I can increase students' retention of the course's content	A	50
	I am confident that I can motivate students to do homework.	D	40
	I am confident that I can encourage students to collaborate in team work.	A	60
	I am confident that I can cover the material I used to cover previously in traditional teaching.	N	40

Technological Efficacy	I teach relevant course content using appropriate technology.	SA	50
	I have the ability to help students with computer difficulties.	A	50
	I can motivate students to participate in technology-based projects.	A	50
	I can assign and grade technology-based projects.	SA	70
	I can develop creative ways to cope with the constraints of the learning management system (LMS) (e.g. Google Classroom, Moodle, etc.) and continue to teach effectively with technology.	SA	40
	I am confident about using technology resources (e.g., electronic portfolios, spreadsheets, etc.) to collect and analyze data from student performance scores to improve instructional practices.	SA & N	40
Professional Training	I have received adequate training for online learning.	N	60
	My technology-based skills are professionally developed.	D & A	30
	I am professionally adequate regarding strategies for accommodating different learning styles.	A	70
	I am good at finding and evaluating quality resources for my online classes.	SA	60
About Online Learning	I find online teaching stressful, especially during the COVID-19 pandemic.	SA	50
	I believe online teaching needs more preparation than traditional teaching.	SA	60
	Online teaching encourages me to be innovative and/or experimental.	SA & N	30
	Online teaching enables me to see education from a new perspective.	SA & D	30
	I am satisfied with my online teaching performance.	A	50

The second question that guided this study dealt with teachers' perceptions towards online education. An online survey with nine sections was administered to participants where the percentage of the Likert scale responses was calculated. Only the highest scores were included in Table 2. The first section, Knowledge Construction, included 5 items. Sixty percent of teachers agreed that they provide clear course objectives and learning outcomes and 50% agreed that they organize and structure instructional content effectively. Section two, Effective Communication, included 5 items. Fifty percent agreed that students communicate effectively with their peers, 70% strongly agreed that they provide students with multiple ways for contact, 50% were neutral and 50% strongly agreed that they communicate regularly with students, and 60% strongly agreed that they respond to students' online questions. Teachers perceived themselves adequate in maintaining a good communicative environment, whereas students revealed dissatisfaction for this aspect. Section three, Meeting Students' Needs, included 4 items. Ninety percent of teachers strongly agreed that they use different teaching practices based on students' needs and 40% agreed that they accommodate students' self-pacing. The perceptions did not match that of students'. Section four, Engaging Students with Content, included 3 items. Since technology is utilized in online learning, it was not surprising that 60% of teachers agreed that they integrate technology to motivate students. Keeping the Course a Safe Place included 4 items. Item 21 was not that important to teachers as only 50% agreed on monitoring venues of public communication; however, Schukei (2020) believes that online learning is not only the content we are teaching, but also keeping our students safe while harnessing the benefits of online learning. In section six, Instructional Efficacy, 50% agreed that they can increase students' retention of the course's content and 60% agreed that they can encourage students to collaborate in team work. It has been suggested by researchers that teacher instructional efficacy is important to students' success and is powerfully related to achievement (Yack, 2007), but since this study did not explore the learning outcomes of students, the researcher cannot be sure that the instructional efficacy of teachers was reliable. Section seven is Technological Efficacy. It included 6 items. Fifty percent agreed that they have the ability to help students with computer difficulties, and 70% strongly agreed that they can assign and grade technology-based projects. It was interesting how students and teachers had an agreeable perception on the use of technology. Professional Training is section number eight. It included 4 items. As 60% of teachers were neutral about receiving adequate training for online learning, and 30% disagreed and 30% were neutral concerning the

development of computer-based skills, it could be comprehended that the teachers of this study did not receive adequate online preparation. Besides, 70% agreed that they can accommodate students' different learning styles, a result that did not match that of students'. The last section, About Online Learning, included 5 items. Since only 50% of respondents strongly agreed that online teaching is stressful due to the COVID-19 pandemic, it is quite understandable that students would be more worried due to their young age. Lastly, 60% strongly agreed that online teaching needs more preparation than traditional teaching, a perception supported by Keengwe & Kidd (2010) who judge that "Online delivery is more labor intensive" (p. 4).

Since research suggests that "Online learning environments that are designed to use the many available collaborative tools can offer a more active, constructive, and cooperative experience than classroom learning" (Cavanaugh, Barbour, & Clark, 2009a, p. 5), the school administration must take into consideration the results of this research study for more effective online learning. To ensure active learning and strong instructor presence (Dixson, 2010), it is important to learn what engages students (Dixson, 2010) because they are "less likely to actively engage with course materials that they perceive to be ancillary or secondary" (Murray, Perez, Geist, & Hendrick, 2012, p. 138). Besides, teachers need to be aware of the needs of students prior to developing the online course materials (Artino, 2011, p. 17) as "Good online lessons" must "appeal to students of all abilities and provide valid … assessments" (Oblender & Glass, 2004, p. 2). Online teachers, on the other hand, must be professionally trained and technologically developed (Conrad, 2004; Dawley, Rice, & Hinck, 2010; Morris, 2002) because teachers might underutilize technology due to lack of training, philosophical beliefs about technology, and lack of time to experiment with technology (Kelenberger & Hendricks as cited in Farah, 2011, p. 3).

Implications

"The quality of online learning has become a primary concern" (Lin & Zheng, 2015, p. 276) to both researchers and educators since the basic goal of any curricular and pedagogical reform is to seek to perfect online course content and approach and to improve the academic experience of students. The outcomes of the study presented here provided significant insight and raised useful reflections on online practices. First, designing online courses, content, and teaching techniques should accommodate students' learning pace and learning style/preference. Second, online instructors need proactively to lessen students' feelings of isolation and corporate approaches

that help in building interaction and a sense of community. This is supported by Cavanaugh, Barbour, Brown, Diamond, Lowes, Powell … Van der Molen (2009b) who believe that "The interaction between the instructor and learner offers the most critical ingredient of a student's online success" (p. 4). Third, the success of the online experience depends basically on teachers having professional workshops to be technologically developed. They will help them integrate technology into instruction and improve online learning (Belastock, 2020). Since the COVID-19 pandemic is still inflicting the world's education market with disparate effects, such as low achievement and less instructional time (Soland, Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek, & Liu, 2020), the findings of this study should be of value to this study's school administration and to all other institutions as well.

Conclusion

Online learning has developed fast, powered by Internet connectivity, advanced technology, and a huge market. It provided opportunities for the development of online courses with chatting, conferencing, and emailing as part of the instructional process, and for the wide use of online platforms in virtual learning (Sun & Chen, 2016). With online education becoming mainstream (Astani, 2010), there is an abrupt rise in the number of online students (Watson, Pape, Murin, Gemin, & Vashaw, 2014) with online instructors as moderators to the online process (Crawford-Ferre & Wiest, 2012; Keengwe & Kidd, 2010; Rao & Tanners, 2011; Sun & Chen, 2016).). In designing computer-generated course materials and engaging students using communicative technologies (Lin & Zheng, 2015, p. 276), online students might become satisfied with the method of instruction as the students in traditional classrooms (Driscoll, Jicha, Hunt, Tichavsky, & Thompson, 2012; Young, 2006). Moreover, learning objectives must be clearly stated as they guide students through the course, assess their learning progress, and offer access to a wide range of course content (Wengroff, 2019). As distance learning continues to grow significantly, "Computer-based technologies hold great promise both for increasing access to knowledge and as a means of promoting learning" (Bransford, Brown, & Cocking, 2000, p. 194). Therefore, it is crucial to obtain an expanded understanding of when, where, and what circumstances online learning can be applied most efficiently (Smart & Cappel, 2006) in educational institutions.

The descriptive analysis of this study's quantitative data confirmed much of the previous research and provided indications on how to implement the QM theoretical framework to enhance online learning. The first research question,

which is about students' perceptions, suggested that teachers were not skilled enough to attend to the various learning styles of students, but were somehow able to clearly state course objectives and learning outcomes. They think that their online teachers did not offer access to a wide range of course content and did not give enough activities, assignments, and feedback in a timely manner. Moreover, students were stressed due to the COVID-19 pandemic and preferred the traditional classroom. This is totally natural because they are young and being physically around friends in a classroom is part of their social and cognitive development. The results of the second research question showed that teachers clearly stated course objectives and learning outcomes, and their online course designs attended to students' various styles of learning. They communicated well with their students and are technologically knowledgeable. However, they did not receive adequate preparation for online education and need professional development. Lastly, teaching during the pandemic was stressful to teachers since online learning needs more preparation (Keengwe & Kidd, 2010). This study made an important contribution to the literature by exploring the perceptions of Grade 10 students and teachers on effective online environments. The benefit would not only be for this private school, but also for all other institutions around the world who are concerned about the effective use of technology in enriching the learning experience (Smart & Cappel, 2006).

Limitations & Recommendations

Regardless of the wide acknowledgement of the potentials of technology and the growing trend in its application to facilitate student learning (Smart & Cappel, 2006), only few studies have addressed instructional online techniques. This invites for more investigation to attain students' perceptions, especially those who are new to computer-based learning (Sun & Chen, 2016). With more schools in the United States and the world moving to online learning, it would be of great benefit in a future study to include a bigger sample of participants and a wider scale of disciplines. Given that the students were enrolled in the same school, with the same teachers and courses, future research should include students of different schools, different school grades, and different teachers. This might produce more broad and generalizable results. Besides, a comparative study between public and private schools could yield a more comprehensive insight on the challenges of online learning in both sectors. One of the limitations that could be dealt with in a future study is the assessment of teacher-student communication. It would also be helpful to include the role of community and social networking

to understand how learning styles can impact students' perceptions of a quality online course and experience. Another limitation is the way online course content is presented since it depends on a teacher's personality and might impact students' perceptions on online learning. A longitudinal study, over the duration of a whole academic year, may also be favorable. It will provide a clearer picture of students' and teachers' perceptions on online delivery. According to Smart & Cappel (2006), "Further research will likely lead additional insight to educators and trainers about where, when and how to apply e-learning most effectively to meet the evolving needs of individuals" (p. 215). It is obvious that online learning should be more researched as it appears to be the teaching methodology of the future with benefits outweighing brick-and-mortar classrooms, at least from students' and teachers' perspectives (Kirtman, 2009; Redding & Rotzien, 2001).

References

Akkoyunlu, M., & Yilmaz-Soylu, M. (2008). Development of a scale on learners' views on blended learning and its implementation process. Internet and Higher Education, 11, 26-32.

Al Zumor, A. W. Q., Al Refaai, I. K., Bader Eddin, E. A., & Aziz Al-Rahman, F. H. (2013). EFL students' perceptions of a blended learning environment: Advantages, limitations and suggestions for improvement. English Language Teaching, 6(10), 95-110.

Armstrong, D. A. (2011). Students' perceptions of online learning and instructional tools: Aqualitative study of undergraduate students' use of online tools. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(3), 222-226.

Artino, K. A. (2011). Undergraduate students perceptions of a quality online course: Online experience versus no online experience (Master's thesis). The University of Akron, Ohio.

Astani, M., Ready, K. J., & Duplaga, E. A. (2010). Online course experience matters: Investigating students' perceptions of online learning. Issues in Information Systems, XI(2), 14-21.

Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. Internet and Higher Education, 12, 125-155.

Barbour, M. K. (2013). Researching K-12 online learning: What do we know and what should we examine? Distance Learning, 7(2), 7-12.

Belastock, E. (2020). How to improve teacher training for more successful remote learning. Retrieved from edtechmagazine.com

Beller, M., & Or, E. (1998). The crossroads between lifelong learning and information technology: A challenge facing leading universities. Journal of Computer-Mediated Communication, 4(2). Retrieved from http://jcmc.indiana.edu/vo14/issue2/beller.html

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington DC: National Academy Press.

Brown, K. M. (1996). The role of internal and external factors in the discontinuation of off-campus students. Distance Education, 17(1), 44-71.

Burton, J., Lockee, B., & Potter, K. (2010). Examining standards for distance education systems. Presentation at the 11th International Conference on Education Research, Virginia Tech, VA. New Educational Paradigm for Learning and Instruction.

Calli, L., Balcikanli, C., Calli, F., Cebeci, H. I., & Seymen, O. F. (2013). Identifying factors that contribute to the satisfaction of students in e-learning. Turkish Online Journal of Distance Education, 14(1), 85-101.

Carey, B. (2020). What we're learning about online learning. Retrieved from http://nytimes.com/2020/06/13/health/school-learning-online-educational.html

Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009a). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. International Review of Research in Open and Distance Learning, 10(1), 1-22.

Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., Brown, R., Diamond, D., Lowes, S., Powell, A., Rose, R., et al. (2009b). Research committee brief: Examining communication and interaction in on line teaching (p. 22). Vienna, VA: iNacol. Retrieved from http://www.inacol.org/research/docs/NACOL_QualityTeaching-lr.pdf

Cole, M. S., Field, H. S., & Harris, S. G. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. Academy of Management Learning & Education, 3(1), 64-85.

Coleman, S. (2010). What are the benefits of teaching online? Retrieved from http://www.worldwidelearn.com/education-articles/benefits-of-teaching-online.html

Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8(2), 31-44.

Crawford-Ferre, H. G., & Wiest, L. R. (2012). Effective online instruction in higher education. The Quarterly Review of Distance Education, 13(1), 11-14.

Dag, F., & Gecer, A. (2009). Relations between online learning and learning styles. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 862-817.

Daniels, C., & Feather, S. R. (2002). Student perceptions of online learning: A comparison of two different populations. In Proceedings of the Conference on Information Systems Applied Research, USA. Retrieved from https://docplayer.net/729469-Student-perceptions-of-online-learning-a-comparison-of-two-different-populations.html.

Dawley, L., Rice, K., & Hinck, G. (2010). Going virtual! The status of professional development for K-12 online teachers. Retrieved from http://edtech.boisestate.edu/goingvirtual/goingvirtual3.pdf.

Dixson, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10(2), 1-13.

Dobbs, R., del Carmen, A., & Waid-Lindberg, C. (2017). Students' perceptions of online courses: The effect of online course experience. The Quarterly Review of Distance Education, 18(1), 98-109.

Driscoll, A., & Carliner, S. (2005). Advanced web-based training strategies. San Francisco: Pfeiffer.

Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. Teaching Sociology, 40(4), 312-313.

Farah, C. (2011). Factors influencing teachers' technology self-efficacy: A case study (Doctoral Dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.

Fedynich, L. V., Bradley, K. S., & Bradley, J. (2015). Graduate students' perceptions of online learning. Research in Higher Education Journal, 27, 1-13.

Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyko, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(18). Retrieved from http://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020- 00194-2#citeas

Finch, D., & Jacobs, K. (2012). Online education: Best practices to promote learning. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics 56th Annual Meeting.

Fish, W. W., & Wickersham, L. E. (2009). Best practices for online instructors; reminders. Quarterly Review of Distance, 10, 279-284.

Fletcher, J. D., Tobias, S., & Wisher, R. A. (2007). Learning anytime, anywhere: Advanced distributed learning and the changing face of education. Educational Researcher, 36, 96-102.

Foehr, U. G. (2006). Media multitasking among American youth: Prevalence, predictors and pairings. In Kaiser Family Foundation

Friedman, J. (2020). Tackle challenges of online classes due to COVID-19. Retrieved from www.usnews.com/topics/author/jordan-friedman

Gabriel, M. A., & Kaufield, K. J. (2008). Reciprocal mentorship: An effective support for online instructors. Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 16(3), 311-327.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Educational research: An introduction (8th ed.). Boston: Pearson.

Ghandforoush, P. (2013). A study of perceptions of online education among professionals. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562275.pdf

Gillett, E., Cole, L., Kingsbury, L., & Zidon, M. (2007). Successful online learning in teacher education: What do teachers and students need? Teaching and Learning: The Journal of Natural Inquiry and Reflective Practice. Retrieved from http://web.mnstate.edu/colela/TOPOST.pdf

Guillot, F. A. (2003). Teacher and student perceptions of online instructional methodology in higher education: An explanatory mixed-method study (Doctoral Dissertation). The University of Louisiana at Lafayette.

Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 2(1), 1-11.

Hara, N., & Kling, R. (2000). Students' distress with a web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences. Information, Communication and Society, 3(4), 557-579.

Harari, Y. N. (2018). 21 lessons for the 21st century. New York: Spiegel & Grau.

Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. Internet and Higher Education, 3, 41-61.

Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviors and success online and face-to-face. Assessment & Evaluation in Higher Education, 17(1), 73-88.

Huss, J. A., & Eastep, S. (2013). The perceptions of students toward

online learning at a Midwestern university: What are students telling us and what are we doing about it? Inquiry in Education, 4(2), 1-20.

Ja'ashan, M. M. N. H. (2015). Perceptions and attitudes towards blended learning for English courses: A case study of students at University of Bisha. English Language Teaching, 8(9), 40-50.

Jones, I. S., & Blankenship, D. (2017). Learning styles, online courses, gender, and academic achievement of Hispanic students in higher education. Research in Higher Educatio Journal, 35, 1-14.

Josep, G. (2020). 5 reasons why online learning is the future of education. Retrieved from http://www.education.com/articles-and-advice/5-reasons-online-learning-is-future-of-education-17146

Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. Computers & Education, 55, 808-820.

Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(2), 533-541.

Khan, W., Hussain, Z., Khan, M. F., & Obaidullah. (2018). Traditional and online learning: Student perception survey. 4th International Multidisciplinary Conference of Global Prosperity through Research & Development at Sarhad University of Science & IT. Peshwar, Pakistan.

Kirtman, L. (2009). Online versus in-class courses: Examination of differences in learning outcomes. Issues in Teacher Education, 18(2), 103-116.

Lanier, M. M. (2006). Academic integrity and distance learning. Journal of Criminal Justice Education, 17(2), 244-261.

Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. Retrieved from http://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education- global-covid19-online-digital-learning/

Lin, C. H., & Zheng, B. (2015). Teaching practices and teacher perceptions in online world language courses. Journal of Online Learning Research, 1(3), 257-303.

Loeb, S. (2020). Students who struggle will likely struggle more online. Retrieved from

http://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/23/how-effective-is-online-learning-what-the.html.

Losby, J., & Wetmore, A. (2012). CDC coffee break: Using Likert Scales

in evaluation survey work. Retrieved from http://www.cdc.gov

Moore, M., & Kearsely, G. (2016). Distance education: A system view of online learning (3rd edition). Belmont, CA: Wadsworth.

Morris, S. (2002). Teaching and learning online: A step-by-step guide for designing an online K-12 school program. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Murray, M., Perez, J., Geist, D., & Hendrick, A. (2012). Student interaction with online course content: Build it and they might come. Journal of Information Technology Education: Research, 11, 126-140.

Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. Language Teaching Research, 19(2), 129-132.

Nath, L., & Ralston-Berg, P. (2008). Why “quality matters” matters: What students value. Retrieved from http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/2/4/0/4/1/pages240419/p240419-1.php

Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11(2), 309-319.

Oblender, T. E., Glass, J. (2004). Five reasons to offer online courses. Principal Leadership, 5(2), 40-42.

Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues interaction, presence, and performance in an online course. Journal of Asynchronous Learning Networks, 6, 20-41.

Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. MIS Quarterly, 25(4), 401-425.

Ralston-Berg, P. (2009). What makes a quality online course: The student perspective? 24th Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Madison, WI. Retrieved from http://www.slideshare.net/plr15/what-makes-a-quality-online-course-the-student-perspective-1829440.

Rao, K., & Tanners, A. (2011). Curb cuts in cyberspace: Universal instructional design for online courses. Journal of Postsecondary Education and Disability, 24(3), 211-229.

Redding, T. R., & Rotzien, J. (2001). Comparative analysis of online learning versus classroom learning. Journal of Interactive Instruction Development, 13(4), 3-12.

Ryan, S. (2001). Is online learning right for you? American Agent & Broker, 73(6), 54-58.

Seok, S., DaCosta, B., Kinsell, C., & Tung, C. K. (2010b). Comparison of

instructors' and students' perceptions of the effectiveness of online courses. Quarterly Review of Distance Education, 11(1), 25-36.

Seok, S., DaCosta, B., Kinsell, C., & Tung, C. K. (2010a). Comparison of instructors' and students' perceptions of the effectiveness of online courses. Quarterly Review of Distance Education, 12(1), 25-36.

Soland, J., Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). The impact of COVID-19 on student achievement and what it may mean for educators. Retrieved from http://www.nwea.org/research/the-impact-of-covid-19-on-student-achievement-and- what-it-may-mean-for-educators/

Son, C, Hedge, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. Journal of Medical Internet Research. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov

Smart, K. L., & Cappel, J. J. (2006). Students' perceptions of online learning: A comparative study. Journal of Information Technology Education, 5, 201-219.

Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. Journal of Information Technology Education Research, 15, 157-190.

Teeter, T. (1997). Teaching on the internet: Meeting the challenge of electronic learning, ERIC. Document Reproduction Service.

Waldman, L., Perreault, H., Alexander, M., & Zhao, J. (2006). Comparing the perceptions of online learning between students with experience and those new to online learning. Information Technology, Learning, and Performance Journal, 25(2), 20-29.

Wallace, R. (2003). Online learning in higher education: A review of research on interactions among teachers and students. Education, Communication & Information, 3(2), 241-280.

Wang, Y. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. Information & Management, 41(1), 75-86.

Ward, Gary, & Shelley, (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. International Review of Research in Open and Distance Learning, 11(3), 57-77.

Watkins, R. (2005). Developing interactive e-learning: The convergence of e-learning and meetings. Franchising World, 35(4), 22-23.

Watson, J., Pape, L., Murin, A., Gemin, B., & Vashaw, L. (2014). Keeping pace with K-12 digital learning: An annual view of policy and practice.

Retrieved from http:www.KpK12.com/wp-content/uploads/EEG-KP2014-fnl-lr.pdf

Wengroff, J. (2019). What is a learning objective? Retrieved from http://www.edglossary.org/learning-objectives

Yack, D. R. (2007). The effects of teacher instructional efficiency on mathematical skill acquisition (Master's Thesis). Marygrove College, Detroit, MI.

Yang, Y., & Cornelius, L. F. (2004). Students' perceptions towards the quality of online education: A qualitative approach. Association for Educational Communications and Technology, 27, 861-877.

Young, S. (2006). Student views of effective online teaching in higher education. The American Journal of Distance Education, 20(2), 65-77.

Young, Y., & Norgard, C. (2006). Assessing the quality of online courses from the students' perspective. The Internet and Higher Education, 9(2), 107-115.

Yuan, J., & Kim, C. (2014). Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. Journal of Computer Assisted Learning, 30, 220-232.

Yukselturk, E., & Yildrim, Z. (2008). Investigation of interaction, online support, course structure and flexibility as the contributing factors to students' satisfaction in online certificate program. Educational Technology & Society, 11(4), 51-65.

Le Liban, pays «message» de la convivialité

Pere Mikhael Kanbar

Afin de dégager les caractéristiques du messager de la convivialité qu'était Mgr Youssef El Khoury, et de comprendre son message qui visait l'élimination des barrières fanatiques et confessionnelles entre les adeptes des deux religions qui partagent la même terre, qu'est le Liban, nous tâcherons dans cet article de tracer le contexte socio-religieux qui a influencé la période historique dans laquelle Mgr Youssef a vécu. Pour percer le fond du « message » du Liban, et connaître la mission de l'Église Maronite à laquelle Mgr Youssef appartenait, nous tracerons l'histoire contemporaine du pays « phénix » qui a pu ressusciter à maintes reprises, après les différentes guerres qui ont ravagé sa terre et tué ses habitants. Nous nous appuierons dans ce chapitre sur des manuels d'histoires ecclésiastiques et nationales, et surtout sur les monographes de Mgr Youssef El Khoury lui-même. Cet article sera un miroir qui va refléter la taille gigantesque d'un double « messager » religieux et national, qui a su être un des princes de la promotion de la convivialité durant les périodes de guerres.

S'appuyant sur la montagne et s'ouvrant sur la mer, le Liban est le corridor de l'Orient qui a vu passer tous les conquérants de guerre et de paix. C'est la montagne Sainte chantée par Ézéchiel : « tous les arbres d'Éden, les plus beaux du Liban et les mieux irrigués se sont consolés. (Ez 31, 16). C'est la terre des bonnes odeurs gazouillées par les chants de l'auteur du Cantique des cantiques ; « la senteur de tes vêtements est comme le parfum du Liban » (Ct 4, 11), et par la voix prophétique d'Osée : « Sa splendeur sera celle de l'olivier, et sa senteur celle du Liban. » (Os 14, 7). C'est le « plus q'un pays» baptisé par le saint Jean Paul II, lors de sa visite au Liban en 1997, comme «**le pays message** » : « Le Liban est plus qu'un pays, le Liban est un message». C'est l'ermitage des maronites qui ont transformé sa montagne rocheuse et aride en terre fertile et féconde de sainteté et de convivialité.

Enracinée comme le cèdre, dans cette terre sainte et bénie, par le passage du Seigneur Jésus, dans ses sentiers et ses plaines, l'Église Maronite[1] qui s'est implantée depuis 14 siècles dans la montagne libanaise, est à « l'image de son Seigneur, une réalité divine et humaine qui se vit dans le temps et le lieu avec tout ce que cela entraîne comme conditionnement historique,

(1) Sur la naissance de l'Église Maronite, voir DIB Pierre, 1962. «Histoire de l'Église Maronite », Beyrouth : Imprimerie catholique. (Première partie)

géographique, social et culturel. [1]» Avec Mgr El Khoury, une des figures emblématiques de cette Église, nous allons tracer les grandes lignes d'une histoire passionnante d'un pays « message », jumeau de la convivialité qui l'a soutenu dans les difficiles sentiers de son histoire contemporaine.

1- L'émergence de l'Église Maronite et de l'Islam au VII[e] siècle.

La corrélation de l'apparition de l'Église Maronite et de l'Islam au VII[e] siècle, est à la base de la convivialité qui existe entre ces deux communautés, au sein de la mosaïque libanaise. Comprendre les leçons de l'histoire est le gage de tous les libanais, pour conserver ce trésor unique de la vie en commun. C'est ce que Mgr Khoury a bien compris, vécu et prêché : « Interrogeons l'histoire d'abord ! Celle qui a donné la vie au Liban actuel. Elle remonte environ à treize siècles, au VII[e] plus précisément qui a vu l'apparition presque simultanée des Maronites et de l'Islam. [2]»

Un bref aperçu historique, nous montre que l'Église Maronite, a émergé du cœur des épreuves et des controverses religieuses et temporelles du VI[e] et VII[e] siècle. Après le Concile de Chalcédoine en 451 dans le cadre du Patriarcat d'Antioche, le peuple maronite « qui vivait dans les régions rurales d'Antioche, se regroupa dans la région d'Apamée, autour d'un courant monastique florissant, connu par sa lutte pour l'établissement du dogme de la double nature divine et humaine du Christ. [3]»

Ce regroupement n'a pas duré longtemps. Suite à la persécution des frères dans la foi, arrive la période de désordre au sein du Patriarcat d'Antioche (641-742). Alors le Patriarche Maronite qui rassemblait sous sa houlette son petit troupeau, a fait tout son possible pour le préserver de la dispersion. Vient ensuite le déplacement des maronites vers la montagne libanaise. Avec ce déplacement commençait une nouvelle étape de l'histoire d'une nation et d'un pays. « Les maronites se sont peu mêlés d'abord aux populations locales, cherchant refuge plutôt dans la montagne inaccessible. [4]»

En ce moment la conquête arabo-musulmane était en plein essor en Syrie, et le conquérant, qui s'intéressait peu à la montagne libanaise : « a occupé la côte et les grandes villes, s'inquiétant peu de poursuivre les

---

(1) JEAN PAUL II, Une espérance nouvelle pour le Liban § 20 : 30.
(2) Y.K.2 : 1.
(3) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 5 :711.
(4)Y.K.2: 1.

habitants de la montagne.[1] » Durant quatre siècles environ, les maronites ont vécu dans un repli sur eux-mêmes. Ils constituaient une sorte d'une « nation maronite » sous l'égide d'un leadership qui joignait le domaine spirituel au domaine politique : le Patriarche Maronite.

A l'aube du onzième siècle, les maronites[2] ont connu une étape sombre de leur histoire sous le pouvoir des Mamlouks[3] et des « Mouquadamines », ensuite se fût le règne ottoman, avec qui ont imposé une nouvelle répartition géopolitique[4]. Mgr Youssef El Khoury a parlé de cette étape de l'histoire du Liban. Il a tracé l'histoire de la coexistence des habitants de la montagne avec réalisme. Les maronites qui prenaient la montagne libanaise comme refuge, étaient suivis dans leur montagne par : « Des groupes à leur tour persécutés et cherchant refuge en un lieu sûr. Ce furent précisément les Druzes et les Chiites. Les premiers s'installèrent au Mont-Liban d'abord, les Druzes au centre et les Chiites au Sud. Bien plus tard arrivèrent des groupes Chrétiens en situations difficiles comme les Arméniens et d'autres groupes de toutes les orthodoxies qui se tournèrent vers Rome et furent plus ou moins rejetés par leurs églises originelles. Les Sunnites eux furent placés à diverses époques dans les villes de la côte surtout comme des sentinelles permanentes représentant le pouvoir officiel et collaborant avec les ottomans, leurs frères en religion pour contenir les rebelles ».[5]

2- La «convivence» lot des libanais

Avec le régime des « milals » (nations) qui régnait sous le pouvoir ottoman, s'annonce « l'étape de la construction interne du Liban et son expansion géographique du Nord au Sud.[6]» Cette ambiance de paix et de coexistence assurée par le régime mentionné, a consolidé la convivialité entre les composantes de la population de la montagne. Cette convivialité naissante a accompagné les prémices de la naissance du grand Liban. Les

(1)Y.K.2: 1.

(2) Sur l'histoire des Maronites aux 11ème 12ème siècles, voir DIB Pierre, 1962. « Histoire de l'Église Maronite », Beyrouth : Imprimerie catholique. (Deuxième partie)

(3) Sous l'égide de l'Empire ottoman les **mamelouks** sont les membres d'une milice formée d'esclaves, affranchis et recevant une solde à l'issue de leur formation, au service des califes musulmans, qui, à de nombreuses reprises, a occupé le pouvoir par elle-même au XI ème siècle.

(4) Sur l'empire ottoman au Liban, voir AMMOUN Denise, 1997. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard. (Tom I)

(5) Y.K.2 : 1.

(6) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 9 :731.

gens vivaient ensemble en pleine harmonie et en paix.

A ne pas oublier que le Mont-Liban était le berceau de cette convivialité sans précédent dans toute la région, et même dans le monde entier : « Entre les composantes de la population de la montagne, il n'y eut jamais grande querelle, que celles qui naissent quelquefois entre parents et voisins.[1]» cette cohabitation pacifique était issue du principe d'acceptation par les musulmans des « gens du livre », et par la règle d'or de l'Évangile « Tout ce que vous voulez que les hommes fassent pour vous, faites-le de même pour eux, car c'est la loi et les prophètes. » (Mt 7, 12).

Avec l'arrivée de l'Émir Fakhr-El-Dine,[2] qui ambitionnait l'indépendance par rapport à l'Empire Ottoman et l'ouverture à l'Occident, les composantes de la population de la montagne ont consolidé leurs rapports réciproques : « Chacun d'entre eux ne chercha pas à refuser ou à éliminer les autres.[3]»

Les maronites prônaient depuis longtemps un pays indépendant, moderne, fondé sur le respect des droits de l'homme. Ils cherchaient depuis toujours un partenaire fort et honnête pour collaborer avec lui. C'est pourquoi ils ont facilité à Fakhr-El-Dine le contact avec Rome, Florence et Paris : « Cette coopération se noua fortement et gagna, pour la première fois, les Chrétiens, les Druzes et tous les habitants du Mont-Liban. Dès lors, l'idée d'un Liban moderne, pluraliste, fondé sur le bien commun, commença à se développer. Ce partenariat demeura florissant sous les deux émirats : maanite, de 1584 à 1633, et chéhabite, jusqu'à sa fin, en 1842.[4]

L'atmosphère de convivialité et de coopération entre les habitants de la montagne rendait la vie plus paisible, et ils « se trouvèrent plus d'une fois réunis pour repousser tout agresseur. Bien plus, les Maronites, partis du Nord, furent positivement appelés par les Druzes dans leur royaume et accueillis par la Chia jusqu'aux confins du Liban actuel.[5]» Cet appel est à la base de la répartition démographique actuelle du Liban.

---

(1) Y.K.2: 1.

(2) **Fakhr-El-Din II** (6 août 1572-13 avril 1635) né dans la ville de Baakline, dans les montagnes du Chouf (Liban actuel); émir, prince des Druzes de la dynastie Maan et fils de l'émir Korkmaz, fut maître des montagnes du Liban et d'une partie de la côte de Proche-Orient. (cf. AMMOUN Denise, 1997. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard. (Tom I)

(3) Y.K.2: 1.

(4) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 10 :713.

(5) Y.K.2: 1.

Cette mosaïque qui unissait les libanais de toutes les confessions est demeurée la garante de la convivialité. Mgr Youssef insistait à lui donner une nouvelle appellation, plus chaleureuse, la « **convivence** ». En faisant appel à l'histoire, il incitait les libanais, qui se querellaient, à revenir à la raison et à la foi en Dieu qui les unit, afin d'épargner à leur pays plus de destruction. Il rappelait que la « **convivence** » était enracinée dans la culture libanaise depuis longtemps et que la querelle et la discordance étaient les intruses. « Sous l'occupation ottomane, sous le mandat français, dans le cadre de l'indépendance, il y eut vie commune, gouvernement commun et petites querelles de famille. La convivence a donc été depuis toujours le lot des libanais. C'est le contraire qui serait une nouveauté.[1]» La discordance et l'absence de paix au Liban étaient le résultat de l'intervention des étrangers dans la vie des libanais.

La solidarité entre les membres de la population libanaise, le souci de conserver le patrimoine culturel et humain, le rêve de maintenir la terre et l'histoire : toutes ces convictions, formaient une croyance collective chez tous les citoyens du Pays des Cèdres. « Personne n'a jamais pensé à gagner tout le pays pour lui, ni à le diviser, tout en se concentrant sur le fait pour chacun garde sa place et dans l'entente autant que possible.[2]» Cette entente avait pour rempart la consolidation de la convivialité.

La réalisation du rêve des libanais s'est incarné avec la déclaration de l'État du Grand Liban[3] en septembre 1920. Cette déclaration a porté l'empreinte du Patriarche Elias Houayek[4], qui a présidé les négociations qui portaient sur l'importance de garder les caractéristiques de la convivialité, dans la constitution du nouveau Liban.

En 1943 le Liban accéda à l'indépendance, colorié des couleurs du printemps et de la vie. Un cèdre vert qui durera jusqu'à l'anéantissement de toute couleur dans le blanc éternel, et le rouge pour crayonner le destin qui unifiera les libanais, frères du même sang. Ce pur produit libanais était couronné par le Pacte National qui est en effet : « un projet de vie dont les

---

(1) Y.K.2: 1.

(2) Y.K.2: 1.

(3) Sur la déclaration de l'État du grand Liban, voir AMMOUN Denise, 1997. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard. (Tom I, Ch IV)

(4) **Le Patriarche Elias Hoayek**, né à Hilta en 1843, est élu Patriarche le 7 Décembre1899, il a représenté le Liban dans la Ligue des Nations et réclamé son indépendance en 1919. Le 1er septembre 1920 et en sa présence, le Général Gouraud a déclaré l'État du Grand Liban. Le Patriarche est décédé le 24 décembre 1931, la veille de Noël.

grandes lignes ont été tracées en 1943 non pas parce que les Libanais s'étaient mis d'accord sur toutes les questions évoquées, mais parce qu'ils avaient trouvé une formule de vraie participation sur la base de consensus, d'égalité et d'équilibre.[1]»

Ce consensus d'égalité et d'équilibre entre les composantes de la mosaïque libanaise, était convenable pour les libanais, mais pas pour les voisins du Liban. D'une part, le monde arabe était à la recherche de son identité, à la fin du règne ottoman. D'autre part, la naissance de l'État d'Israël en 1948, provoqua des vagues néfastes pour l'État naissant du Liban.

3- Les incidences de l'établissement de l'État d'Israël sur le Liban

Le Liban qui vient d'avoir son indépendance se trouvait de nouveau dans la tourmente. Avec l'établissement de l'État d'Israël en 1948, il a été obligé d'accueillir les réfugiés palestiniens. Cet accueil se transforma en problème avec l'émergence de la Résistance Palestinienne. Mgr Youssef El Khoury qui a accompagné tous ces événements, à partir de 1950, a raconté avec ses propres mots son expérience personnelle. Tout d'abord, en tant que vicaire général du diocèse de Tyr entre 1950 et 1956. Puis en tant qu'évêque du même diocèse, à partir de l'année 1960 : « Cette longue période m'a permis de vivre presque, dès les premiers jours, les incidences de l'établissement de l'État d'Israël sur notre situation libanaise générale, et plus particulièrement sur la région confiée à mon ministère épiscopal au Sud-Liban et en Terre Sainte.[2]»

Choisie comme ligne de cessez-le-feu, et surveillée par une mission de l'ONU, la frontière entre le Liban et Israël fixée en 1920, devient une zone perturbée et agitée lors de l'armistice israélo-libanaise de mars 1949. Ce fait a poussé Mgr Youssef à la constatation suivante, concernant le Sud Liban: « La première constatation c'est que si la guerre du Liban a commencé officiellement en 1975, la guerre au Liban-Sud date pratiquement de la création même de l'État d'Israël.[3]» De plus les palestiniens, expulsés de leur pays, voulaient rester proches de leur terre; c'est pourquoi ils ont choisi le Sud Liban comme le refuge le plus proche. «Il y eut l'exode des palestiniens dont des milliers se fixèrent au Liban et particulièrement au Sud, pour être proches de la terre «promise» et perdue. Ceci tout le monde le sait.[4]»

(1) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 17 :717.
(2) Y.K.8 : 1.
(3) Y.K.8 : 1.
(4) Y.K.8 : 1.

Cette catastrophe qui a ravagé le peuple palestinien, a touché aussi une grande partie de la population libanaise, qui avait pris la Palestine pour une seconde patrie, au début du siècle passé : « Mais il y eut aussi l'exode de milliers de libanais, jadis fixés en Palestine et qui rappliquèrent en même temps que les autres habitants, ayant tout perdu de ce qu'ils avaient acquis là-bas d'un siècle de labeur.[1]» Jusqu'en 1967, les palestiniens vivaient au milieu des libanais comme des frères, et tous les institutions et organismes privés ou gouvernementaux, nationaux et internationaux étaient à leur disposition. Ils « vécurent sur l'aide fournie par le Nations-Unis, sur l'accueil généreux que leur réserve notre petit pays et l'aide multiforme qu'ils reçurent des instances religieuses, des congrégations, des églises et de tous les libanais qui se croyaient en devoir de les accueillir en frères.[2]»

Suite à la guerre des six jours et avec la formation de l'O.L.P[3], la présence pacifique des hôtes palestiniens, s'est transformée en présence dangereuse, qui va secouer toute la nation libanaise et ses composantes. Mgr Youssef disait dans une de ses interventions dans lesquelles il plaidait la cause libanaise : « Cette cohabitation pacifique dura jusqu›à la guerre désastreuse de 1967 et la formation de l'organisation de libération de la Palestine O.L.P. qui passa de la résistance passive à la résistance active et armée.[4]» Des opérations sont ainsi lancées, à partir du Liban, contre Israël, qui attaque le territoire libanais en représailles. Le but israélien était double : lutter contre les Palestiniens et forcer l'État libanais à combattre ces derniers.

L'accord du Caire[5] de novembre 1969, reconnaît la présence militaire palestinienne au Liban, en échange de quoi l'OLP reconnaît la souveraineté libanaise. « Et ce furent dès lors les incursions en territoire israélien et

(1) Y.K.8 : 1.
(2) Y.K.8 : 2.
(3) L'**Organisation de libération de la Palestine** est une organisation palestinienne politique et paramilitaire, créée en mai 1964. L'OLP est composée de plusieurs organisations palestiniennes, dont le Fatah, le Front populaire de libération de la Palestine (FPLP) et le Front démocratique pour la libération de la Palestine (FDLP). Depuis sa création, l'OLP, qui comporte des institutions politiques, s'est présentée comme un mouvement de résistance armée représentant les Palestiniens. Israël l'a considérée, officiellement jusqu'aux accords d'Oslo, comme une organisation terroriste avant de la considérer comme un interlocuteur diplomatique.
L'OLP est désormais reconnue comme le partenaire palestinien des négociations pour régler le conflit israélo-palestinien.
(4) Y.K.8 : 2.
(5) Sur l'accord du Caire, voir AMMOUN Denise, 1997. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard. (Tom II, Ch XXIX)

les représailles israéliennes dont les victimes furent essentiellement, les populations libanaises.[1]» Néanmoins, les répercussions liées à la présence palestinienne sont nombreuses pour le Liban : en dépit de l'accord du Caire, le pays est touché dans sa souveraineté par les actions des Palestiniens et des Israéliens. « Les bombardements répétés détruisaient les maisons, ruinaient les cultures et réduisaient à de perpétuels exodes du Sud à Beyrouth et de Beyrouth au Sud, à la première accalmie, et vice versa.[2]»

Tout le monde sait que la guerre libanaise était la conséquence de la plaie palestinienne. Elle était surtout le résultat d'une politique internationale malhonnête qui a doublé l'injustice et encouragé le bourreau aux dépens de la victime. De plus le coût de cette guerre était très élevé, parce qu'elle a touché toute une nation : « Quelle commune mesure y-a-t-il entre l'assassinat d'un homme et l'assassinat d'une nation ? Aucune politique nationale ou internationale ne saurait être menacée avec de tels moyens, ni payée d'un tel prix. Les États qui ont ouvert la plaie Palestinienne, qui l'ont laissée pourrir jusqu'à la gangrène, sont en train de la doubler d'une injustice nouvelle et plus cruelle[3].

À la suite d'une attaque palestinienne en mars 1978, l'armée israélienne, envahit le Sud Liban jusqu'au fleuve Litani, afin de dissuader les Palestiniens de nouvelles attaques. Cette opération, qui provoqua la fuite vers Saïda et Beyrouth de 200 000 Libanais, était condamnée par le Conseil de Sécurité de l'ONU. Deux résolutions ont créé la FINUL (force intérimaire des Nations Unies au Liban) qui prend position au Sud Liban, afin de rétablir la sécurité et l'autorité du gouvernement libanais «Puis ce fut la première invasion d'Israël en 1978 à laquelle mit fin après quelques mois l'intervention énergique de l'ONU.[4]»

En 1982, une nouvelle intervention israélienne se préparait contre le Liban. Elle était plus meurtrière, « dura près de trois ans et alla jusqu'au siège de Beyrouth même, après être passée en trombe sur Tyr, Saïda et toutes les localités intermédiaires.[5]» Cette invasion israélienne meurtrière était très dure pour les libanais : Le départ des occupants ne fut pas moins meurtrier car il importait dans son sillage la catastrophe de la population chrétienne à Alay, au Chouf et plus tard dans l'Iklim el – Kharroub et les villages chrétiens

(1) Y.K.8 : 2.
(2) Y.K.8 : 2.
(3) Y.K.6 : 2.
(4) Y.K.8 : 2.
(5) Y.K.8 : 2.

de la région de Saïda, menaçant tout ce qui restait de chrétiens dans tout le Sud –Liban. C'était la constitution entretemps de la ceinture frontalière, à laquelle fut ajoutée pour lors la région de Jezzine.[1]

En l'été 1983, dans le Sud Liban, les chiites et le mouvement chiite Amal de Nabih Berri, mouvement pro-syrien, se battaient contre les Israéliens. Le but de « Amal » était d'obtenir des pouvoirs plus étendus pour la communauté chiite, dans un État libanais réunifié sous l'égide syrienne. Un autre mouvement apparaît à la même époque : le « Hezbollah » (parti de Dieu), parti chiite pro-iranien, qui voulait, dans le temps, installer une république islamique au Liban.

Dans le Chouf, l'armée israélienne a décidé d'un changement de stratégie et évacué la région début septembre 1983, laissant derrière elle les combattants des Forces libanaises, qui ont mis à profit l'invasion israélienne pour investir le Chouf, où ils ont commis des actes hostiles envers les notables et la population druzes. Il s'ensuit « la guerre de la montagne » de septembre 1983, au cours de laquelle les druzes, aidés de combattants palestiniens et d'armes envoyées par la Syrie, ont battu les Forces libanaises aidées de la Force multinationale. Cette guerre a « causé le déplacement forcé de milliers de chrétiens de toutes les régions libanaises, détruisant ainsi, dans le Mont-Liban en très peu d'années, une présence chrétienne qui avait pris des siècles pour se constituer.[2]»

En 1987, la Syrie se repositionnait au Liban, à la demande du gouvernement libanais. L'armée syrienne s'installait à Beyrouth Ouest. Son but était de rétablir l'ordre dans le conflit qui opposait Amal et les druzes. Mais après, les buts ont changé, et cette présence est devenue une présence d'occupation camouflée. Cela à pousser les jeunes libanais de toutes les religions à combattre toute occupation : « La longue guerre, aux objectifs et aux acteurs différents à chaque étape, a été abominablement exploitée par des États, des groupes et des individus, mais elle a également connu une résistance effective et honnête menée par beaucoup de jeunes qui se sont sacrifiés pour leurs convictions et pour la souveraineté, la liberté et la dignité du Liban.[3]

Pour protéger le principe de convivialité basé sur l'ouverture et la modération, « l'Église et d'autres leaders maronites réclamaient le retour

(1) Y.K.8 : 2.
(2) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.
(3) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.

aux constantes nationales, refusant le recours aux armes et au soutien de parties externes pour la résolution des problèmes internes.[1]»

Les années qui ont suivi de la guerre ont vu la naissance de conflits entre les chefs chrétiens eux-mêmes. Une guerre sans précédent s'est déclenchée au sein de la même communauté et les effets de cette guerre furent néfastes aux maronites et à la population, et ce dans la plupart des régions à présence chrétienne au Liban. L'Église catholique au Liban a beaucoup pâti de la division de ses fils, particulièrement durant les récentes années de guerre. Elle en a été déchirée même de l'intérieur.[2]»

4- **Le calvaire du Liban**

La guerre qui a duré quinze bonnes années (1975-1990) a occasionné des pertes sans précédent dans l'histoire contemporaine du Liban. Cette guerre abominable était exploitée par des « États-Unis et non unis », au dire de Mgr El Khoury. Beaucoup de jeunes libanais, de toutes les confessions se sont sacrifiés pour garder la souveraineté et la dignité du Liban. Mais malheureusement, beaucoup d'entre eux ont été exploités par des leaders malhonnêtes qui cherchaient leurs intérêts personnels, ou les intérêts politiques d'autres pays régionaux ou mondiaux. Dans cette ambiance malsaine : « L'Église au Liban… fut, comme les autres composantes du pays, blessée dans sa chair. Mais c'est surtout dans sa conscience qu'elle fut profondément éprouvée. Elle a vu ses fils tués, tuant et s'entre-tuant. Elle continue à souffrir de leurs querelles toujours vivaces ; elle est vivement meurtrie par le fossé profond que ces années troublées ont creusé entre nombre de ses fidèles et entre ceux-ci et l'autorité ecclésiastique ».[3]

L'incident entre les Phalanges (Kataeb) et les Palestiniens dans la banlieue de Beyrouth, a mis le feu aux poudres et embrasé tout le Liban, n'était pas un incident innocent. La ligne de démarcation, qui a séparé l'Est chrétien de Beyrouth de l'Ouest musulman de « la Ville des Lois », était préparé à l'avance. Les raisons qui ont poussé l'armée syrienne à proposer sa médiation pour atténuer les tensions au Liban, n'étaient pas du tout raisonnables. Les querelles qui ont poussé les chrétiens à s'entretuer et à devenir des frères ennemis, n'étaient pas logiques. Celui qui a enflammé la guerre civile au Liban était un traître. Mgr Youssef El Khoury qui a beaucoup souffert de la guerre libanaise, et qui a vu les croyants d'une même religion

(1) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.
(2) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.
(3) SYNODE PATRIARCAL MARONITE, dos III, § 27 :721.

s'entretuer au nom de Dieu, a crié sans crainte de personne, en face de tous ces traîtres insensés : « Il est traître à Dieu celui qui se réclame de Lui, quel que soit sa religion, pour semer la haine et perpétuer le crime. Il est traître au Christ celui qui prétend combattre en son nom et qui se permet de recourir à tous les moyens. Il est traître à la civilisation humaine l'homme ou l'État qui veut asseoir ses intérêts et construire sa politique sur la destruction, la violence et les complots »[1].

Les années de guerre étaient une période douloureuse pour tous les libanais. Mgr Youssef El Khoury, l'homme sensible et doux, comparait la guerre libanaise au Calvaire du Seigneur. En présidant la messe du 120eme anniversaire de la fondation de l'œuvre d'Orient en 1976, il traçait avec amertume la situation du Liban qui « depuis plus de douze mois, pour ne rien dire de ce qui avait précédé, vit un véritable calvaire.[2]»

La guerre qui a débuté le 13 avril 1975, à la suite du fameux incident de « Aïn Al Remaneh » dans la banlieue Est de Beyrouth, a embrasé tout le Liban, et a divisé les libanais en deux clans rivaux : les chrétiens d'un côté et les défenseurs de l'arabisme et des Palestiniens de l'autre. A Beyrouth, dont le centre fût détruit en automne 1975, une ligne de démarcation a découpé l'Est chrétien de l'Ouest musulman. Dans ce contexte douloureux, Mgr Youssef El Khoury a parlé de l'ignominie du Liban la comparant à celle faite au Seigneur : « A ce calvaire rien ne manque de ce que vous lisez dans la Passion du Seigneur : Ni Juda le traître, par qui tout a commencé et qui vend à prix d'argent ici le Maître, là la Patrie. Ni Pontifes et Pharisiens qui réclament la mort de l'innocent et prennent allégrement son sang sur eux et leurs enfants. Ni Pilate qui condamne, qui flagelle et croit s'en tirer en se lavant les mains. Ni les apôtres qui fuient à l'heure de vérité après avoir fait les braves incapables de veiller, ne serait-ce qu'une heure. Ni Pierre qui renie et qui cette fois, n'est pas encore revenu de son reniement. Ni les sbires, ivres de sang, ivres d'injures pour celui qui ne leur fit jamais que du bien…[3]

Ce Liban innocent et accueillant, a été vendu par ses frères, condamné et flagellé par les nations étrangères. Cette patrie pacifique et généreuse, était trahie par ses hôtes et reniée par ses convives. Ce pays « message » était injurié par ses tortionnaires et outragé par ses guillotineurs. Cette torture sans exemple était traduite par le meurtre, la destruction et la profanation

(1) Y.K.1 : 1.
(2) Y.K.6 : 1.
(3) Y.K.6 : 2.

des lieux de culte. Par « des milliers de morts, des dizaines de milliers de blessés, des centaines de milliers de transfuges… Tout cela se traduit par des églises profanées, des couvents dévastés, des religieux sauvagement assassinés, des villages rasés et Beyrouth l'enviée systématiquement démantelée: usines, boutiques, hôtels, banques, hôpitaux, Présidence, parlement, gouvernement, une armée désagrégée, une justice bafouée, une administration naufragée. Une seule présence : les armes de tout genre et de tout calibre. Une seule palabre : celle des politiciens aussi inefficaces qu'impénitents[1].

Cette description du démantèlement de Beyrouth et de la désintégration du Liban, était très réaliste. Le pays qui a été ravagé par la haine et l'envie, agonisait seul à la vue de tout le monde : Pas la moindre exagération, croyez-le, dans cette sèche et sinistre commémoration. Face à tout cela, que dit le monde, que font les nations ? Ils interrogent : qu'avez-vous fait de notre Liban ? Ou expriment une dérisoire pitié : pauvre Liban ! Quand ils ne condamnent pas : il fallait s'y attendre. Et cependant, il faut que vous le sachiez, messieurs, et que cela soit dit hautement : Le Liban n'est pas le bourreau, le Liban est la victime[2].

5- La folie de la guerre

La guerre en soi est une folie, parce qu'elle cause la mort des innocents et la destruction des pays. Elle est une hystérie quand elle se déroule entre frères d'une même religion, et citoyens d'une même patrie. C'est une catastrophe lorsqu'elle démantèle un pays unifié, et sème l'horreur et la peur : « Les combats entre milices à couleurs confessionnelles, les horreurs qui ont été perpétrés de part et d'autre, l'expulsion en masse des chrétiens de certaines régions et même de certains quartiers dans les villes, ou villages à travers le pays, l'établissement de quasi-frontières entre région et région, quartier et quartier, l'établissement de régions presque autonomes ; Chiites au Sud, dans la Bekaa, aux environs de Beyrouth, Druzes dans le Chouf jusqu'à la mer, Maronites de Beyrouth à Jbeil et de Batroun à Becharrée au point qu'il n'y avait plus à se demander si le Liban va être divisé, mais s'il lui est permis de se retrouver uni.[3]

Le Liban était entraîné dans la tourmente de la guerre jusqu'à l'ivresse. La division du pays en zones confessionnelles a aggravé la situation, et les

(1) Y.K.6 : 2.
(2) Y.K.6 : 2.
(3) Y.K.2 : 2.

frères d'hier étaient devenus des ennemis qui se combattaient sans normes ni règles. Au milieu de cette étourderie, Mgr Youssef El Khoury, qui avait le cœur ensanglanté de l'état désastreux et épouvantable de ses compatriotes, réclamait l'importance de respecter le droit d'asile qui régissait les normes de la guerre, et d'accomplir l'entente tacite entre les combattants, qui épargnait les lieux de culte et d'assistance de toute attaque : « Il y avait autrefois ce qu'on appelait le droit d'asile. Les progrès de la laïcisation ont fait qu'il n'est plus reconnu comme tel par le droit national ou international. Une entente tacite voulait cependant que les lieux de cultes ou d'assistance soient respectés dans toute la mesure du possible. Au Liban, on tire délibérément sur les églises, les mosquées, les écoles, les hôpitaux, les dispensaires et même les ambulances. Il arrive même qu'on achève les blessés au lieu de leur porter secours. Tout cela au vu et au su des Nations Unies ou non-unies, tout cela du fait de soi-disant frères, hôtes ou amis.[1]

Mgr Youssef El Khoury, le prédicateur et le théologien fervent, exhortait ses concitoyens chrétiens et musulmans sur l'importance du respect des lois divines. Il leur rappelait que la vie de l'homme est très chère au Seigneur ; et pour cela les commandements de Dieu interdisent le meurtre et condamnent le meurtrier : «Qu'as-tu fait ! Écoute le sang de ton frère crier vers moi du sol ! » (Gn 4, 10). C'est pourquoi le meurtre d'un individu est un grand mal, combien plus le meurtre d'un peuple entier : « La guerre en soi est un grand mal, qu'elle soit civile ou internationale. Si la vie de l'individu est déjà une chose sacrée que le commandement de Dieu interdit d'y porter atteinte combien plus la vie de centaines ou de milliers d'individus ou la vie d'un pays dans son ensemble.[2]»

Puis il leur montrait comment le mal s'est aggravé, quand la guerre ne s'est pas soumise à ses propres lois, et quand les hommes et les gouvernements n'arrivaient pas à limiter ses terreurs : « Combien plus grave devient le mal quand la guerre ne se soumet pas à ses propres lois par lesquelles les hommes depuis des siècles ont essayé, au moins, d'en limiter les horreurs.[3]»

Ensuite Mgr Youssef El Khoury parlait avec amertume de la violation cynique des lois de la guerre par les États, les collectivités et les individus. En parlant à Jérusalem, devant le Patriarche de la ville de la Paix, et les consuls des autres pays, réunis à l'occasion de la fête de Saint Maron en

(1) Y.K.3 : 2.
(2) Y.K.3 : 1.
(3) Y.K.3 : 1.

1983, il attirait l'attention sur ce qui se passait au Liban comme transgression des limitations de la guerre, en montrant comment cet acte accroissait les conséquences néfastes de l'affrontement. Enfin il appelait les États et les institutions internationales à être les garants honnêtes du respect des lois de guerre. Ce messager acharné de la paix disait : « A titre d'exemple, je citerais trois de ces limitations qui semblaient être acquises au plan international et que notre siècle de progrès aurait dû fortifier et élargir plutôt que de les laisser enfreindre cyniquement par les états, les collectivités et même les individus.[1]»

Par sa voix prophétique, il revendiquait la défense des civils et décrivait la situation précaire du Liban et des libanais en rappelant au Nations Unies et non unies les lois de la guerre : « Il semblait acquis en premier lieu que la guerre devait se limiter aux gens de guerre, aux places de guerre et de ne jamais s'attaquer aux civils paisibles et aux lieux sans défenses. Or au Liban on s'attaque en premier aux civils et aux lieux sans défense. Les villes et les villages sont quotidiennement bombardés alors que manquent même les abris de première nécessité. Les gens meurent dans leurs lits, dans leur lieu de travail, dans les rues, et je ne parle pas de toutes les destructions qui ont ravagé un pays fait de paix et de beauté, mettant à sac le résultat de dizaines d'année de labeurs. La population qui ne périt pas sur place, est chassée de ses foyers, à plus d'une reprise et il arrive que ceux qui ne veulent pas, ou ne peuvent pas se retirer soient sauvagement massacrés, comme cela a été le cas au Chouf. Tout cela au vu et au su des Nations Unies et non-unies, tout cela du fait de frères, d'hôtes ou d'amis.[2]

En route vers Rome pour participer à la béatification de Sainte Rafka, Mgr Youssef El Khoury célébra une messe à Notre Dame du Liban à Paris et prononça une homélie retentissante, dans laquelle il incitait les libanais de la diaspora, à rester fidèles à leur foi et à leur patrie. En tant que vrai libanais, il insista sur le fait que l'homme appartient à sa Patrie et ne la possède pas. « Que la Patrie n'est pas notre bien propre, mais que nous sommes sa propriété. Que le Liban n'est pas à nous mais que nous nous sommes à lui.[3]» En tant qu'évêque, et à la suite du Messager des Nations, il prêchait l'importance de l'attachement au Christ source et fin de la vie de l'homme. « Que l'homme ne vit pas pour lui-même sur cette terre. Mais que nous sommes au Christ et que le Christ est à Dieu. Que si nous vivons c'est

(1) Y.K.3 : 1.
(2) Y.K.3 : 1.
(3) Y.K.5 : 1.

pour lui que nous vivons. Que si nous mourrons c'est pour lui que nous mourrons. Que vivants ou morts, nous sommes au Christ. Dixit Paulus[1]. »

Pour lui, le prélat humaniste, le Liban est plus qu'un pays, il est une valeur humaine et chrétienne. Pour le témoin et le missionnaire de la convivialité, le Liban est un témoignage et une mission. Pour l'homme imbibé de l'amour du Liban, le Liban perd son unanimité et les libanais leur identité s'ils démissionnent de leur « libanité ». « Nous pouvons vivre sans le Liban. La preuve tous ceux qui l'ont quitté et qui prospèrent mieux que quiconque à travers le monde. Nous pouvons fuir comme eux et il n'y aura plus de Liban, non pas la terre, non pas les habitants, il y en aura toujours, mais cette valeur humaine et chrétienne qu'il représente. Ce témoignage et cette mission qui sont les siennes et pour lesquels nous avons tout accepté et subi depuis des siècles. En serons-nous les fossoyeurs ? »[2]

Les vrais libanais, dont il fait partie, seront les croyants, hérauts des vertus théologales : « nous en serons les hérauts pour une foi encore plus profonde, pour une espérance plus affermie, pour un amour toujours plus ardent.[3]» Alors à l'encontre de tout découragement, Mgr Khoury encourageait ses ouailles de la diaspora, non pas seulement à la prière, qui est très bénéfique, mais à faire plus d'effort pour leur pays et à ne pas craindre de faire plus de sacrifice : «La prière mes frères, ne nous dispense pas de l'effort ni du sacrifice à accomplir. Au contraire, elle nous y engage et nous le rappelle en toute circonstance. Rien n'est impossible à Dieu. C'est l'ange qui le dit à Marie. Écoutons cette voix du ciel. Notre pays en a connu bien d'autres et la providence de Dieu, l'intercession de la Sainte Mère ne nous ont jamais manqué. Notre part de la besogne, nous n'y avons pas failli non plus. »[4]

A tous les libanais de la diaspora, Mgr Khoury prêchait l'importance de garder les liens avec le Liban. Il leur disait : « Si vous êtes partis, si vous avez dû partir, du moins ne pratiquez pas « les loin des yeux, loin du cœur ». Il nous faut vivre la vie qui implique la situation actuelle de notre pays. Il arrive souvent qu'il y ait contre-témoignage. Et vous le savez. Ne nous laissons pas aller et ne laissons pas les autres s'y abandonner.[5]»

---

(1) Y.K.5 : 1.
(2) Y.K.5 : 1.
(3) Y.K.5 : 2.
(4) Y.K.5 : 2.
(5) Y.K.5 : 2.

6- L'homme d'espérance contre tout désespoir

Face à l'indifférence des nations qui restaient muettes devant les catastrophes de la guerre libanaise, Mgr Youssef El Khoury, le prélat diplomate, prononçait un réquisitoire, oint de prière et de diplomatie, contre l'indifférence des nations, à l'occasion de la fête de Saint Maron 1983 à Jérusalem, la ville symbole de la discorde: « Ce n'est évidemment pas un réquisitoire que je me permettrais de prononcer du haut de cette chaire, dans cette ville qu'on continue d'appeler la ville de la paix, comme l'a voulu le Seigneur, et qui doit continuer à faire le symbole de la discorde. Encore moins me sentirai-je le droit de juger.[1]»

Ce prélat rarissime, franc et sage parlait au nom de milliers de ses compatriotes, de la douleur d'être délaissé par les gens efficaces à la merci des inefficaces. « Mon seul but était d'exprimer ma douleur qui est celle de milliers de gens, rendue plus affreuse encore du fait qu'elle semble laisser indifférent à tous les niveaux, sauf aux personnes inefficaces.[2]»

Il revendiquait, avant tout, la compréhension des gens efficients, et demandait le soutien des individus et des nations pour aider le Liban écrasé, comme il priait et demandait aux amis de continuer à implorer Dieu afin qu'il sauve le Liban, Lui qui est le Tout Puissant. « Mon second but était de faire appel à votre compréhension et à votre aide efficiente individuelle et auprès de pays que vous représentez. Mon troisième but était de vous demander de prier aujourd'hui et tous les jours (phrase illisible) tragique afin que ce qui est impossible aux hommes ne le soit pas à Dieu en qui nous croyons.[3]»

Même s'il était ferme parfois avec le corps diplomatique, Mgr Khoury n'a pas oublié que même celui-ci, était attaqué durant la guerre libanaise, affaiblissant même son immunité diplomatique. « Autrefois, il y avait ce qu'on appelait l'immunité diplomatique qui couvrait de sa protection les représentants des nations les uns auprès des autres. Au Liban, on a assassiné des ambassadeurs et dynamité des ambassades, on s'est même attaqué aux troupes qui stationnaient, à la demande du gouvernement légal, pour aider au retour de la paix et à l'effort de la reconstruction. Tout cela encore une fois au vu et au su des Nations –Unies ou non-unies dont les armées et les flottes stationnent sur notre territoire et qui ne cessent d'affirmer leur engagement à sauvegarder l'intégrité, la liberté et l'indépendance de ce

(1) Y.K.3 : 2.
(2) Y.K.3 : 2.
(3) Y.K.3 : 2.

malheureux pays et leur détermination à y rétablir le règne de la légalité et de la paix.

Écoutons le cri retentissant d'un prélat de paix, d'un primat de convivialité et d'un juge de la conscience internationale, face aux puissants de cette terre et aux grands de ce monde : « Il faut arrêter le massacre, quel qu'en soit le prix ! Il faut réparer l'injustice du peuple exproprié ! Il faut laisser les libanais régler leurs différends entre eux. Telle est la voie du salut, inséparablement, pour le Liban. Telle est la voie de la paix pour la conscience des nations, si toutefois elles en ont une en ce siècle plus dur que le siècle de fer.[1]»

En évoquant le calvaire du Liban, Mgr Khoury décrivait avec amertume la passion de cette patrie en la comparant à celle du Christ. Pour lui, malgré tout désespoir, et face à l'ignominie d'un pays délaissé par ses amis, à l'image du Seigneur, il y a toujours l'espérance et les gens de bonne volonté ; il y a heureusement : Le Cyrénéen qui aide le Maître à porter sa croix, la Véronique qui essuie sa face adorable, Jean inébranlablement et si doucement fidèle, les femmes qui consolent quelques fois de l'ingratitude des hommes, et surtout la Divine Mère qui fait sienne jusqu'à la lie, la douleur du Fils de l'Homme, du Fils de Dieu, son enfant bien aimé.[2]

Mgr Youssef El Khoury était un homme d'espérance contre tout désespoir. Il était sûr et certain que le Liban ne peut être épargné de son calice de douleur que grâce à la prière. « L'anniversaire de l'indépendance de notre cher Liban revient une fois encore sous le signe du désespoir. Nous voulons en faire une fête de l'espérance. Celle de voir enfin la fin des années de malheur. Pour ce faire, nous allons le faire dans la prière.[3]»

La prière était pour lui le seul secours qui peut sauver le Liban. Il incitait tout le monde à le réclamer du Seigneur. Il prêchait la prière accompagnée de l'action. « Certains se moquent de ceux qui ont recours à la prière. Nous n'en sommes pas. Certains se moquent de ceux qui nous offrent le secours de leur prière ; nous ne voulons pas en être. Certains croient que les prières n'ont servi à rien. Nous leur demandons de se demander s'ils ont suffisamment prié, convenablement prié, et prié en accordant leur action à leurs prières.[4]

(1) Y.K.6 : 2.
(2) Y.K.6 : 2.
(3) Y.K.5 : 1.
(4) Y.K.5 : 1.

Il annonçait que l'appel au secours doit être au seul Seigneur, et non aux personnes ou aux nations. Puisque personne de ceux à qui on l'a demandé, ne voulait ou ne pouvait rien faire. « Nous avons eu recours au secours d'autrui : à la France, aux États-Unis, à Israël même, sans parler de la Grande Bretagne, de l'Italie et autres nations dites Unies. Nous savons où cela nous a conduits, les a conduits ! Ont-ils seulement voulu ? Ne pouvaient-ils pas ? Ne savaient-ils pas ?[1]»

Il avisait que la vraie prière n'est pas une demande du Seigneur ou une supplication, mais un rapprochement de Lui. « Dans notre prière, nous n'avons rien à lui apprendre, ni l'état ou nous sommes, ni les moyens de nous en sortir : حسبه من سؤالي علمه بحالي. Il s'agit tout au contraire de tout apprendre de lui. Que nous dit-il ?[2]»

Nous avons essayé de montrer dans les grandes lignes, que le Liban est resté le pays « message » de la convivialité, malgré les tourmentes et les violences, même dans les moments les plus terribles de la guerre et de la haine. Nous dégagerons dans notre prochain article le message, et nous montrerons les caractéristiques d'un « messager » exceptionnel de la paix et de la convivialité : Mgr Youssef El Khoury.

Bibliographie

A- **Sources**

Archives

[Y.K.] = Archives Mgr Youssef El Khoury: Elles sont constituées de dix lettres autographes qui sont conservées dans notre bibliothèque personnelle.

- Y.K.1. [s.d.]. Homélie prononcée à Notre Dame de Paris.

- Y.K.2. [s.d.]. La connivence est-elle possible au Liban. Conférence. [s.l]

- Y.K.3. 1983. La fête de Saint Maroun.

- Y.K.4. 1987. Le Liban est en guerre depuis douze ans.

- Y.K.5. 1985. Il n'y a rien d'impossible à Dieu.

(1) Y.K.5 : 1.
(2) Y.K.5 : 1.

- Y.K.6. 1985. Le calvaire du Liban.

- Y.K.7. 1985. Notre Dame du Liban.

- Y.K.8. 1988. Conférence sans titre sur la guerre au Liban.

- Y.K.9. 1965. ʿīd mār Mārūn fī Sūr (en arabe).

- Y.K.10. [s.d.]. Homélies d'une retraite spirituelle (en arabe)

- **Témoignages**

[T.M.] = Témoignages des amis de Mgr Khoury

- [T.M.1.] = Ce sont des témoignages non édités prononcés lors de sa messe de quarantième jour en 1992, et conservés dans notre bibliothèque personnelle.

- [T.M.1.K.] = KARAKIN II (Khatolikos) 1992. Témoin de fidélité.

- [T.M.1.M.] MOUBARAC Youakim, 1992. En mémoire de l'Archevêque de Tyr et de Terre Sainte.

- [T.M.2.] = Ce sont des témoignages non édités recueillis récemment par nous-même, et conservés dans notre bibliothèque personnelle.

- [T.M.2.E.] = ELSADER Rababe, 2011. (En arabe)

- [T.M.2.R.] = RESIK Edmond, 1992. (En arabe)

- [T.M.2.N.] = NEEMAN Paul, 2011. (En arabe)

- [T.M.2.F.] = FRANGIE Sonia, 2012.

B- **Ouvrages et Articles**

- ABI NADER Khalil, 1992. « wadāʿan ya motran Ṣour wal aradi lmoukadasa… wa habiba koli lūbnan », Mağallat alraʿīa, n°263, 83.

- ALMŪṮALAṮ ELRAḤMA, [s.d.] [s.n.] [s.l.]

- AMMOUN Denise, 2004. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard.

- Concile Œcuménique Vatican II, 1967. Paris : Centurion.

- Conseil des patriarches catholiques d'orient, 1994. Ensemble devant Dieu, troisième lettre Apostolique, Jounieh : Imprimerie moderne Kreim.

- Conseil pontifical justice et paix, 2007. Compendium de la Doctrine sociale de l'Église, Paris : Bayard.

- Corbon Jean, 1992. « Mgr Youssef El Khoury (1919-1992) serviteur de l'unité », Courrier Œcuménique du Moyen-Orient, n° 16, 5-7.

- Dib Pierre, 1962. Histoire de l'Église Maronite, Beyrouth: Imprimerie catholique.

- Hounaineh Farid, 1999. Bekassin: Dar Kitabat.

- Jean Paul ii, [s.d.]. Une espérance nouvelle pour le Liban, Jal El Dib : Centre Catholique d'information.

- Lahoud Aline, 1959. « La grande famille de Bkerke », Magazine, n° 127, 24-26.

- Nassif Nicolas, 2008. Ǧumhūrïat Fūad Šhāb, Beyrouth: Dar al nahar.

- Synode Patriarcal Maronite 2003-2006, 2008. Jounieh : Imprimerie moderne Kreim.

La communauté arménienne
de France et son intégration nationale

Paula Jean-Jacques Gougassian*

- **نبذة عن البحث باللغة العربية:**

الجالية الأرمنية في فرنسا واندماجها القومي

تثير ظاهرة الهجرة مخاوف جديدة بما في ذلك تلك المتعلقة بتعزيز اندماج المهاجرين، فإن الوجود الأجنبي يجعل من الضروري تقييم عملية الاندماج باستمرار.

فرنسا هي أرض الهجرة القديمة. حتى اليوم، تنوع وتطور مشهد الهجرة إلى حد كبير بسبب تدفق طالبي اللجوء القادمين من جميع أنحاء العالم، مما أثار أسئلة اجتماعية جديدة لا سيما تلك المتعلقة بالاندماج. وقد تم تنفيذ هذا البحث بهدف الاندماج الوطني للمهاجرين الأرمن في فرنسا ولقد تم إجراء استبيان عالمي على مائة أسرة أرمنية فرنسية تضمّن أسئلة متعلقة بثقافتهم وهويتهم ومسيرتهم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية داخل المجتمع الفرنسي المضيف وذلك من خلال مختلف مؤشرات التكامل التي جعلت من الممكن الحصول على رؤية دقيقة لعملية التكامل الوطني للمستجيبين.

تم دمج هذا المشروع في الأصل ضمن أطروحة دكتوراه تستكشف الطريقة اندماج الجاليات الارمنية في لبنان. وكان الهدف من هذا البحث التركيز على العوامل التي من المحتمل أن تدعم أو لا تدعم عملية اندماج الأرمن في المجتمع اللبناني والفرنسي المضيف ضمن نهج مقارن ومدعوم بالبيانات الكميّة والنوعية.

يتم التركيز في هذا المقال على عوامل ومشاكل اندماج الأرمن في المجتمع الفرنسي في المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، مع العلم أن لفرنسا نموذجها الخاص في التكامل وهو نموذج يتعارض تمامًا مع أي نوع من التشاركية. لذلك، هل يؤدي اندماج الأرمن هذا حقًا إلى محو خصائصهم الثقافية والهوية؟

***

Résumé: Actuellement, le phénomène de la migration soulève de nouvelles préoccupations, dont celle de favoriser l'intégration des migrants. La présence étrangère rend donc indispensable une évaluation constante des processus d'intégration.

La France est une très ancienne terre d'immigration; même aujourd'hui, le paysage migratoire s'est considérablement diversifié et développé en raison de l'afflux de demandeurs d'asile arrivés d'un peu partout dans le monde,

réveillant de ce fait de nouvelles questions sociales, et notamment celle de l'intégration. À cet effet, ce projet de recherche a été effectué, avec pour objectif l'intégration nationale des immigrés arméniens en France. Pour ce faire, un questionnaire global a été administré à cent ménages arméniens français, comportant des questions liées, à leur culture, à leur identité, à leur parcours économique, social et politique au sein de la société d'accueil française…à travers différents indicateurs d'intégration qui ont permis d'avoir une vision assez précise du processus d'intégration nationale des enquêtés.

Ce projet est à l'origine, combiné à un travail de thèse de doctorat, qui porte sur l'intégration nationale des communautés arméniennes au Liban. L'objectif de cette recherche est de mettre l'accent sur les facteurs qui sont susceptibles de favoriser ou non le processus d'intégration des Arméniens dans leur société d'accueil libanaise et française, dans une approche comparative, soutenue par des données aussi bien quantitatives que qualitatives.

Dans cet article, l'accent est mis sur les facteurs et les problèmes de l'intégration arménienne à la société française, dans les domaines, culturel, social, économique et politique; sachant que la France a son propre modèle d'intégration, qui est tout à fait opposé à tout genre de communautarisme. Par conséquent, cette intégration des Arméniens amène-t-elle vraiment ces derniers à gommer leurs caractéristiques culturelles et identitaires?

***

Introduction

L'étude dans cet article de l'intégration de la communauté arménienne à la société française, constitue le prolongement de notre thèse de doctorat qui porte sur l'intégration culturelle, sociale, économique, et politique des Arméniens au Liban. Dans cette étude, nous nous servons des résultats de notre enquête par sondage que nous avons effectuée auprès d'un échantillon de 100 ménages français d'origine arménienne, qui ont été sélectionnés suivant la méthode du choix raisonné.

Dans cet article, j'aborde tour à tour, le concept de l'intégration et le modèle français dans ce domaine; l'historique de l'immigration arménienne en France; les caractéristiques actuelles de cette communauté dans ce pays; les indicateurs et les paramètres de son intégration à la société française dans le domaine culturel, social, économique et politique.

1. L'intégration et son modèle français

La question de l'intégration ne cesse depuis plus d'un siècle, de susciter plusieurs problèmes dans les pays d'accueil, relatifs à l'adaptation des immigrés au travail, à la vie quotidienne dans un nouveau milieu, la barrière du langage, aux différences culturelles, à la religion, aux discriminations pratiquées à leur égard, à l'égalité des chances, l'accès à l'éducation et aux soins médicaux, au logement etc. Il s'agit de problèmes explosifs, susceptibles de déclencher des guerres civiles dans les pays d'accueil; d'où les politiques d'accueil et d'intégration spécifiques adoptées par ces pays, pour éviter ces problèmes à travers une intégration de la population immigrée.

Pour ces raisons, la notion de l'intégration a acquis une importance non négligeable dans la littérature sociologique, anthropologique, économique, politique, juridique..., et a reçu une multitude de définitions. Parmi ces dernières, celle du Haut conseil à l'intégration en France qui estime: «qu'il faut concevoir l'intégration non comme une sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion mais comme un processus spécifique: par ce processus, il s'agit de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelle, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité. Sans nier les différences, en sachant le prendre en compte sans les exalter, c'est sur les ressemblances et les convergences qu'une politique de l'intégration met l'accent afin, dans l'égalité des droits et des obligations, de rendre solidaire les différentes composantes ethniques et culturelles de notre société et de donner à chacun, quelle que soit son origine, la possibilité de vivre dans cette société dont il a accepté les règles et dont il devient un élément constituant».[1]

En effet, cette définition préconise un processus d'intégration qui prône les valeurs de la tolérance, de l'ouverture à autrui, de la préservation des spécificités de l'immigré, des riches échanges socio-culturels entre celui-ci et la population autochtone, et de sa participation active à sa société d'accueil.

C'est dans cet esprit que s'inscrit le modèle français de l'intégration qui a été traité par **Jean-Claude Sommaire** comme suit: «Un déficit démographique dès la fin du XVIII[ème] siècle, une république porteuse des valeurs universelles de liberté, d'égalité et de fraternité (la France terre

(1) Didier Lapeyronnie, Immigrés en Europe, politique d'intégration, Documentation française, 1993, pg.17

d'accueil); un empire colonial à vocation civilisatrice (qui se gardait bien, toutefois, d'appliquer les valeurs républicaine aux «indigènes»...). Un pays de main d'œuvre (dans les périodes de développement industriel et pour la reconstruction après les deux guerres mondiales), de peuplement (pour combler le déficit démographique persistant, d'accueil de réfugiés et proscrits (Arméniens, Russes, Juifs d'Europe orientale, etc.).

La France a reçu trois types de flux; des Européens de proximité (Belges, Italiens, Espagnols, Polonais, Portugais, notamment); des ressortissants de l'ancien empire colonial (Algériens d'abord, puis autres Maghrébines et Africains du Sud du Sahara, surtout après les indépendances), des migrants du reste du monde (Turcs, Sri Lankais, autres Africains, etc.).

Avec une grande capacité d'assimilation; une identité nationale forte qui donnait envie de devenir français, une volonté politique de franciser rapidement les enfants d'immigrés (renforcement du droit du sol, à côté du droit de sang, pour reconquérir l'Alsace et la Lorraine); des acteurs de l'intégration puissants (école, service national, syndicats, parti communiste, Église catholique).

La doctrine française de l'intégration se base sur les principes suivants: «Le principe d'égalité (refus des déterminismes d'ethnie, de classe, de religion); le refus de toute logique de «minorité» (on intègre des individus et non pas des communautés); l'acceptation a minima des spécificités liées aux origines (on accepte les différences culturelles, religieuses, etc., mais on ne souhaite pas les cultiver); mais avec pour conséquence, pour certains de nos compatriotes, un oubli douloureux des «origines» (nos ancêtres les Gaulois comme mythe fondateur pour tout le monde...)». [1]

Ainsi, le «modèle d'intégration français» a subi de fortes modifications et a largement évolué à travers d'intenses événements qui ont bouleversé la France. En nous appuyant sur les réflexions de **Claire Mouradian** qui nourrit bien cette idée, nous jugeons qu'elles rendent réellement compte des processus d'évolution d'intégration des Arméniens de France et qu'il serait captivant de les mettre en avant: «Au début des années vingt, les Arméniens issus d'un Empire où une autonomie culturelle et religieuse leur était reconnue par l'institution du millet, sont confrontés à la doctrine assimilationniste de la III[ème] République. Issue à la fois de l'entreprise d'unification monarchique et des principes de 1789 d'une nation transcendant les différences sociales, nationales et religieuses, elle unit des citoyens égaux en droit autour d'un

(1) Sommaire Jean-Claude, La crise du «modèle français d'intégration», Vie sociale 2006/4 (N° 4), P. 13 à 25.

projet politique commun. L'école laïque qui inculpe la langue nationale, la morale et le patriotisme républicain, l'armée qui brasse les milieux sociaux et les origines régionales, contribuent à la fabrique d'un Français aux origines indiscernables. Dans les années soixante-dix et quatre-vingt, quand, portée par les mouvements régionalistes et anticolonialistes, l'idée de «France plurielle» n'est plus un tabou, l'objectif d'assimilation, synonyme aussi d'abandon des racines, de fusion d'une minorité dans un groupe majoritaire, de méfiance à l'égard de l'altérité culturelle, se voit préférer celui d'intégration. Le droit à la différence culturelle et religieuse n'apparaît plus contradictoire avec l'adhésion aux valeurs républicaine. Il peut même contribuer à enrichir mutuellement la nation française et l'exilé, à condition d'un effort réciproque et d'une immigration choisie en fonction des capacités d'accueil et des qualités personnelles de l'étranger».[1]

En effet, cette évolution de la politique de l'intégration des immigrés en France a manifestement contribué à l'intégration des Arméniens à la société nationale française. Avec l'émergence des doctrines anticoloniales, les immigrés arméniens ne sont plus perçus comme une main d'œuvre ou comme des étrangers qui doivent être assimilés, mais ils sont saisis de mieux en mieux d'une manière positive, dont leur culture d'origine peut fortement enrichir la culture locale. Ces éléments de contexte soulignés dans le passage ci-dessus, peuvent avoir un impact sur le processus d'intégration.

Il n'est pas sans fondements de dire que la France s'est largement construite sur l'immigration et que c'est le pays le plus sollicité d'Europe par les migrants. Attirés par tous ses facteurs, les migrants se sont afflués sur le sol français.

Cependant, l'état des lieux ont gravement changé aujourd'hui; les flux migratoires sont de plus en plus mal maîtrisés en France, le nombre des sans-papiers qui augmente, l'apparition des ghettoïsations des quartiers difficiles, la discrimination à l'égard des minorités se développe de plus en plus, une intégration à la française n'a que peu de prise sur les immigrés...

Les défis de l'avenir stérilisent les recettes qui concilient humanisme et réalisme et la France se trouve prise entre ces deux concepts.

Toujours est-il que la France à l'époque de l'immigration arménienne n'était pas prise dans ce balancement. En fait, le modèle politique d'intégration

(1) Mouradian Claire, Kunth Anouche, Les Arméniens en France, du chaos a la reconnaissance, collection exils, édition de l'attribut 2010, p. 23

français, tel qu'il a été défini plus haut, trouve son fondement dans la déclaration des droits de l'homme d'un côté, et de l'autre, la France a été depuis le milieu du XIXème siècle une terre d'immigration sans comparaison avec les autres pays d'Europe d'un autre côté. Ce modèle français permet à tous d'accéder à une égalité de droits et de devoirs en permettant à chacun de conserver son particularisme, dès lors que sont respectées les lois de la République et les règles de la vie sociale. Donc le modèle français obéit à une logique d'égalité et de liberté.

Quoiqu'on dise du modèle français d'intégration, les Arméniens ont bénéficié auprès de la République française de plusieurs faveurs, dont la reconnaissance du génocide qui touche profondément la diaspora arménienne, l'accueil d'une grande partie des survivants qui forment aujourd'hui la communauté arménienne de France directement issue de ce génocide, le multiculturalisme toléré par la société française, la mobilisation des intellectuelles français en faveur des Arméniens lors du génocide de 1915, la liberté de la pratique religieuse dans un pays laïc...

En somme, la politique globale d'accueil et d'intégration de l'État français, pointe sur un bon nombre d'éléments positifs qui ont joué un rôle décisif dans l'intégration des Arméniens de France.

La leçon que l'on peut tirer de ce modèle français, consiste à dire que l'intégration suppose une politique qui vise à aider les migrants à s'insérer dans le tissu social de la société d'accueil, et à leur assurer les droits au séjour, à la naturalisation, le droit d'asile, l'accès à l'emploi, à la protection sociale, à la protection contre la discrimination, à jouir d'un de cadre de vie convivial et harmonieux.

Toutefois, ce modèle français n'est pas généralisable aux autres pays, car chacun a son histoire, son contexte géopolitique, sa situation économique, la composition de sa population d'immigrés, ses caractéristiques socio-culturelles, sa capacité d'accueil..., qui déterminent sa stratégie d'intégration.

2. La présence arménienne en France

La France est le pays européen qui accueille la plus importante communauté arménienne; celle-ci est essentiellement présente dans les grandes villes telles que Marseille, Paris, Valence, Lyon, la région parisienne, avec une importante présence à Arnouville et Alfortville.

Cette présence remonte au XVème siècle quand les marchands arméniens

se sont installés dans les environs du port de Marseille. C'est cette première diaspora qui a attiré les flux des Arméniens qui ont survécu au génocide de 1915 perpétré par la Turquie.

L'historienne française d'origine arménienne **Claire Mouradian**, a retracé dans son ouvrage «Les Arméniens de France, du chaos à la reconnaissance», les étapes de l'affluence arménienne en France comme suit:

Date	**Événements**
XVIIème siècle 1633 1654 1672	Marchands orientaux (ils sont originaires pour la plupart de la Nouvelle Djoulfa, près d'Ispahan capitale de la Perse séfévide où Chah Abbas 1er avait réinstallé les Arméniens du Nakhitchevan qu'il avait déplacés de force en 1604-1605) qui, dès la fin du XVIIème siècle possèdent une chapelle et une imprimerie à Marseille; joailliers ou traducteurs comme quelques-uns des «jeunes de langue» de Louis XIV, destinés au drogmanat, la fonction d'interprète officiel entre les puissances occidentales et la Sublime Porte. L'imprimerie royale de Paris avait édité le dictionnaire arménien-latin du moine milanais Francisco Rivola. C'est à l'Arménien Pascal (Haroutioun) que l'on doit l'ouverture des futurs hauts lieux de sociabilité française: les premiers cafés à Marseille, et à la foire Saint-Germain de Paris.
1798	Trois ans après sa fondation, l'École des Langues orientales propose des cours d'arménien.
1810	Les premiers étudiants commencent à affluer dans les universités françaises.

1846	La création de journaux, du collège parisien des pères mékhitaristes, d'associations charitables et culturelles.
1849	Fondation de la société araratienne de Paris.
1855-1858	La première revue, Maciats Aghavni, (La colombe du Macis Ararat, mensuel bilingue.
1854 à 1860	Une première chapelle accueille les fidèles dans le quartier latin. L'apparition des lieux de culte, attestent des réflexes et capacités d'organisation d'un peuple conscient de son identité et habitué à administrer par le mécénat et le bénévolat les marges d'autonomie religieuse et culturelle tolérées par les Empires.
1883	L'Association patriotique franco-arménienne de paris.
1888	L'Union des étudiants arméniens de Paris.
1890	L'Association de Bienfaisance des Arméniens de Paris.
1904	La construction de la cathédrale Saint-Jean Baptiste, implantant le style arménien au cœur du quartier cossu des Champs-Élysées.
Sous le régime despotique et sanglant d'Abdülhamid II	La France sert de refuge et de tribune pour maintes exilés politiques issus de toutes les nations de l'Empire ottoman.
1921 à 1924	À la fois réfugiés politiques et travailleurs immigrés à bas coût, les Arméniens débarquent ainsi à Marseille.
1925	Le Bureau International du Travail évalue à 30 000 la population arménienne en France, et le chiffre généralement retenu est d'environ 66 000 migrants au milieu des années vingt.
1924 à 1936	Des milliers d'orphelins répartis dans des fermes de Bretagne, d'Aquitaine ou du Midi, la trace se perd autour de Bordeaux, Toulouse ou Auch. Au château de la Gaudinière, dans la vallée de la Loire, où s'est installé l'ancien orphelinat de la fondation Karagheuzian, deux cent cinquante et un orphelins sont accueillis et éduqués.

De même, de son côté, l'historienne française d'origine arménienne **Anahide Ter Minassian**, a peint d'un style développé et tapant le contexte français dans lequel les Arméniens immigrés se sont insérés, et a tracé le parcours socio-politique de cette communauté de la manière suivante: «En 1993, la France compte quelque 350 000 Arméniens. On les trouve notamment dans les Bouches-du-Rhône, dans le sillon rhodanien et dans l'Ile-de-France. Plus de la moitié d'entre eux vit à Paris et dans quelques proches banlieues: Alfortville, Maisons-Alfort, Issy-les-Moulineaux, Sarcelles, Arnouville, Bagneux, Cachan, Chaville etc…

Paris est l'un des foyers de la diaspora arménienne, l'un des maillons de son réseau. […] Mais ce qui est significatif dans le cas des Arméniens, comme celui des Juifs, c'est moins leur pourcentage dans la population française – moins de 0,5% – que leur volonté d'affirmer leur identité collective.

[…] Dans les années 20, issus d'une migration massive, les Arméniens avaient eu en France la double particularité d'être des réfugiés politiques dotés d'un titre Nansen et une main-d'œuvre importée par les entrepreneurs français. Apatrides, exilés, repliés sur eux-mêmes, «acharnés au travail», nourrissant leurs nostalgies et leurs rêves de retour, ils avaient fait à Paris l'expérience de la modernité, mais étaient restés des «étrangers invisibles».

[…] En France, la participation des Arméniens à la résistance intérieure, communiste ou non communiste, s'intensifie à partir de 1943. […] De juin 1946 à la fin de 1947, […], près de 100 000 Arméniens, soit le dixième de la population estimée de la diaspora, prennent le chemin de l'Arménie; 7 000 sont partis de France dont plus de la moitié de la région parisienne.

[…] Néanmoins, en 50 ans, la France a vu arriver ou passer, par vagues successives, les Arméniens de Grèce, de Bulgarie, de Roumanie, de Chypre, de Syrie, du Liban, de Palestine, d'Égypte, d'Irak, de Turquie et d'Iran. Les immigrations sont individuelles et passent par des réseaux familiaux.

[…], durant les trente Glorieuses, Paris métaphore de la France, est synonyme de société ouverte, de société libre favorable aux initiatives privées.

[…] La totalité ou presque de ceux qui avaient quitté la France en 1946-1947, leurs conjoints et leurs descendants reviennent et se réinstallent discrètement dans leurs communes de départ.

[…] Dans ces mêmes années 1946-1947, les Arméniens se virent octroyer, comme les autres étrangers établis en France, la citoyenneté française. Les naturalisations dont bénéficia surtout la seconde génération, la fixa définitivement en France.

[…] Dans leur écrasante majorité les Arméniens de France sont des citoyens français d'origine arménienne et 80% des mariages célébrés dans les Églises arméniennes à Paris, à Alfortville ou à Déclines (Isère) sont désormais des mariages mixtes.

[…] Au Liban, les Arméniens se partagent encore trois communautés

confessionnelles [Arméniens orthodoxes, catholiques et protestants]. À Paris, dans le melting-pot français, entre les deux pôles de l'assimilation et de la «réarménisation» dues aux derniers venus, «la communauté arménienne» est une collectivité hétérogène traversée par des clivages sociaux et culturels. Des différences considérables séparent les Français d'origine arménienne, stabilisés, intégrés, francisés, fondus dans les classes moyennes françaises, de l'opulente bourgeoisie arménienne originaire du Liban, d'Iran, d'Istanbul, à la fois arméno phone, cosmopolite, voire snob, installés dans les beaux quartiers à Passy, à Neuilly, à st Cloud, à Versailles, autour de la place de l'Etoile ou le long du front de Seine, des Arméniens d'Anatolie ouvriers, turcophones ou kurdophones, chrétiens traditionalistes coupés de leur passé refoulé dans les HLM d'Arnouville, d'Alfortville ou d'Issy-les-Moulineaux, des Arméniens issus du quartier populaire de Bourdj Hamoud à Beyrouth, de Damas ou d'Alep, arménophones ayant une forte conscience historique et souvent militants de la «cause arménienne».

[...] L'apparition des lieux qui avaient commencé entre les deux guerres par la construction de pavillons, a pris aujourd'hui la forme d'un «marquage ethnique» de l'espace communal: Églises arméniennes, Maisons de la Culture et écoles arméniennes, Monuments aux morts victimes du génocide de 1915, enseignes des restaurants, des épiceries, des commerces, des ateliers, toponymes arméniens (Rue d'Arménie, Rue d'Erevan etc.), panneaux de jumelage avec des villes d'Arménie, affichage dans les rues des manifestations culturelles, sportives et politiques arméniennes, graffitis et slogans en arménien et en français, inscriptions funéraires dans les cimetières communaux.

[...] Parfaitement intégrés à la société française, les Arméniens de Paris se signalent dans certaines activités économiques. Commerçants ou artisans, leur dynamisme a été couronné par des réussites socio-professionnelles remarquables. [...] Ils ont fait une percée remarquable dans les professions libérales (médecins, pharmaciens, architectes, avocats). [...] Ils excellent dans les arts plastiques et la musique où peintres et interprètes se comptent par dizaines. [...] La participation des Arméniens à la vie politique française est encore discrète et se trouve limitée aux conseils municipaux. [...] Mais à Paris, l'identité arménienne n'est plus un héritage. C'est une reconstruction où les exigences variées de la modernité se combinent à des fragments de tradition – langue, religion, écriture, idéologie du travail, famille, cuisine, musique – et au travail de la mémoire sur la fracture du génocide et sur

l'errance.»[1]

Ce long extrait assaisonné au goût de l'époque, dévoile à quel degré les Arméniens de France ont parfaitement intégré la société française dans toutes ses dimensions, culturelle, sociale et économique. Toutefois, nous constatons, que les Arméniens de France ont révélé une intégration sur le plan politique moins réussie que dans les autres domaines. À cette constatation, nous sommes en mesure de mettre en parallèle l'intégration politique des Arméniens du Liban qui l'ont bien réussie, grâce entre autres, aux sièges ministériels et parlementaires que le régime politique libanais leur a réservés depuis plusieurs décennies. De même, alors que les Arméniens du Liban disposent de trois partis politiques assez dynamiques, ils n'ont en France qu'un seul, le parti DACHNAK dont l'influence politique reste très limitée, même au sein de la communauté arménienne française. À noter également, que la solidarité politique arménienne au Liban, n'a pas de semblable chez les Arméniens de France qui sont affiliés aux différents partis politiques français. Généralement, les Arméniens de France ne se réunissent politiquement qu'autour de la défense de la cause arménienne.

À mettre en avant également que les Arméniens libanais qui ont émigré en France pour des motifs personnels économique, social ou familial, ou pour fuir la guerre du Liban, ont intégré sans beaucoup de difficultés la société française, et ont réussi à avoir une vie professionnelle que leur envient les Arméniens du Moyen-Orient.

De même, à l'instar des Arméniens du Liban, ceux de la France ont veillé à la pérennité de leur langue et de leur culture, et à créer des organisations à vocation humanitaire, culturelle, éducative, sportive, sociale, économique, politique et religieuse, aussi bien qu'une presse et des éditions en langue arménienne, dont le quotidien HARATCH.

En outre, dans le cadre de la comparaison entre les Arméniens du Liban et ceux de la France, les premiers ont été naturalisés en 1924, alors que les seconds n'ont eu la citoyenneté française qu'en 1946.

Sur le plan géographique, démographique et économique, la ville d'Alfortville d'aujourd'hui est comparable à Bourj Hammoud, comme fief de la communauté arménienne, abritant des églises, des écoles et des centres de commerce.

(1) Marès Antoine, Milza Pierre, Le Paris des étrangers depuis 1945, Éditions de la Sorbonne, 2018 « Les Arméniens de Paris depuis 1945», Ter Minassian Anahide, PP. 205 à 213

3. L'intégration des Arméniens en France

Grâce à une enquête par sondage que nous avons effectuée en 2018/2019 auprès d'un échantillon de 100 ménages arméniens français, que nous avons sélectionnés à travers la méthode du choix raisonné, nous avons essayé de mesurer cette intégration dans ses dimensions, culturelle, sociale, économique, et politique. À cet effet, nous nous sommes serevis d'un nombre d'indicateurs et de paramètres, propres à chacun de ces quatre domaines d'intégration.

3.1 L'intégration culturelle

La culture génère une apparente constance, qui procure à celui qui la déploie un sentiment d'identité. La notion de «culture» implique des éléments tels que, principalement le langage, la religion, la territorialité, les valeurs, les traditions, les significations partagées (le génocide) ...

Nous avons essayé d'appréhender l'intégration culturelle des Arméniens à la société française, à travers quatre indicateurs et paramètres, à savoir: la langue la plus utilisée par ces derniers, l'endogamie, la commémoration du génocide arménien, et le sentiment d'appartenance.

3.1.1 La fréquence d'usage de l'arménien et du français

L'on se réfère ici à l'hypothèse selon laquelle, plus les Arméniens français utilisent le français comme première langue, plus ils s'avèrent intégrés culturellement à la société française dans le domaine linguistique.

Or, d'après notre enquête, 70 % des Arméniens français utilisent l'arménien comme première langue, et pour 69 % d'entre eux, le français est leur seconde langue. Selon ce paramètre, plus des deux tiers de ceux-ci ne sont pas encore assez intégrés culturellement à la société française, sur le plan linguistique.

Cette faible intégration culturelle de cette catégorie d'Arméniens français, pourrait être attribuable à la langue arménienne elle-même, liée à des repères historiques et culturels, aussi bien qu'à l'identité ethnique arménienne. Cette langue est presque identique dans ce domaine à la langue arabe étroitement liée à l'islam.

3.1.2 L'endogamie

En situation d'immigration, le capital symbolique des familles risque d'être compromis, en raison du mariage de l'immigré avec une personne qui n'est

pas de sa communauté ethnique ou religieuse. Ainsi, le mariage entre les membres d'une même communauté constitue une tentative de sauvegarde de ce capital symbolique qui permet aux familles de préserver leur identité socio-culturelle. Par contre, le mariage avec un conjoint du pays d'accueil est vécu comme un indicateur de l'intégration culturelle à ce dernier.

La représentation du mariage est très significative, dès lors que le choix du genre du conjoint, issu ou pas de la même communauté, devient mesurable quantitativement et qualitativement. Pour mieux tester l'impact des modalités du choix matrimonial sur les enquêtés Arméniens français, nous avons introduit un autre concept sociologique, celui de l'intégration. Ainsi, associant les concepts de la mixité conjugale et de l'intégration, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le mariage mixte est considéré comme un indicateur socio-culturel d'intégration à la société d'accueil au cas où le conjoint choisi par l'immigré appartient à celle-ci.

D'après notre enquête par sondage, 92% des enquêtés arméniens de France ont un penchant pour l'endogamie, garante de la préservation de leur spécificité ethnico-religieuse, ce qui ne facilite pas beaucoup leur intégration à la société française.

3.1.3 La commémoration du génocide

La commémoration du génocide, considérée comme une arme importante face au négationnisme, et célébrée le 24 avril, est devenue désormais une journée de mobilisation arménienne dans les pays d'accueil des Arméniens. Cette célébration collective constitue un moyen à travers lequel, les communautés arméniennes en exil se recueillent dans le souvenir des souffrances endurées par les victimes du génocide; et exhibent que les dramatiques épreuves languies par les Arméniens, n'ont pas été en vain. De même, cette commémoration renvoie à un autre volet, qui est celui de la transmission; car, au-delà du devoir de mémoire, la transmission de cette tradition cérémoniale, vise à ce que le génocide ne tombe pas dans l'oubli, en le faisant connaître, et en le faisant vivre non comme un simple moment de recueillement, ou un aspect exceptionnel de l'histoire, mais comme un facteur de soudure du nationalisme arménien.

D'après notre enquête par sondage, 99 % de nos enquêtés arméniens français, tiennent à ce que la commémoration du génocide soit transmise d'une génération à une autre, ce qui ne faciliterait pas beaucoup leur complète intégration à la société française, durant encore plusieurs générations.

3.1.4 Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance est le fruit de la conception que se fait la personne de son identité. De même, quand l'individu se sent membre d'une communauté, son référent identitaire potentiel le place dans un cadre d'appartenance sociale, religieuse, familiale, professionnelle, culturelle, géographique, etc. à travers laquelle il se reconnait.

En outre, le sentiment d'appartenance varie d'un individu à un autre. Certains mettent en avant leur situation familiale, d'autres leur appartenance géographique ou leurs métiers, leur religion.... L'identité peut être fragmentée (sentiment d'appartenance tiraillé entre la société d'accueil et le pays d'origine), recomposée (multi-appartenance), entière (à un seul pays), partagée (à égalité entre l'identité du pays d'accueil et celle du pays d'origine). Les échelles de référence du sentiment d'appartenance sont visiblement vécues comme une expérience personnelle, selon des trajectoires individuelles.

Le développement du sentiment d'appartenance à la nation accueillante est intimement lié au degré d'intégration nationale: moins le migrant reste attaché à son pays d'origine, plus il s'intègre à son pays d'accueil.

Chez les Arméniens le sentiment d'appartenance à l'Arménie est assez fort, parce qu'ils partagent une mémoire collective issue d'une histoire tragique. Ce passé douloureux est un des référents de leur sentiment d'appartenance.

D'après notre enquête par sondage, 90% des enquêtés arméniens de France se sentent plus arméniens que français. De même, 99% de ceux-ci disent que les Arméniens de France penchent nettement vers leur pays d'origine et son patrimoine culturel.

En conséquence, les quatre paramètres que nous avons examinés dans cette section, montrent que l'intégration culturelle à la société française de la diaspora arménienne en France, ne cesse d'être relativement faible.

3.2 L'intégration sociale

Selon le Toupictionnaire, «En sociologie, l'intégration est le processus ethnologique qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de **se rapprocher et de devenir membre d'un autre groupe plus vaste**, par l›adoption de ses valeurs et des normes de son système social».

D'après le **Haut Comité à l'Intégration**, qui traite notamment des questions de l'immigration en France et de la présence de populations étrangères sur le territoire national, «L'intégration consiste à susciter la participation active à la société tout entière de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrière-pensée que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion de notre tissu social (L'intégration à la française, Rapport du Haut Comité à l'Intégration, 1993).

Parmi les droits qui facilitent l'intégration sociale, figurent l'emploi et la protection sociale.

3.2.1 L'emploi

Avoir un emploi est une condition essentielle de l'intégration sociale, car le chômage, surtout de longue durée, risque de marginaliser les personnes concernées qui finissent parfois de se sentir exclues socialement, ce qui rend délicate leur intégration à la société où elles se trouvent.

D'après notre enquête par sondage, moins de 2 % de nos enquêtés arméniens de France, sont au chômage, alors que cette proportion s'élève à plus de 8 % dans ce pays. Ce faible taux de chômage chez les Arméniens de France, est dû entre autres, au secteur artisanal qui est assez développé dans ce pays, sachant que les Arméniens d'une façon générale, sont doués dans les activités artisanales. C'est pourquoi, 19 % de nos enquêtés sont dans ce secteur où ils travaillent comme indépendants quand ils sont au chômage, ou créent leurs Toutes petites entreprises (TPE).

En effet, ce faible taux de chômage chez les Arméniens de France, devrait favoriser leur intégration sociale à la société française.

3.2.2 La protection sociale

Avant la Deuxième guerre mondiale, la protection sociale était conditionnée par le travail en France. Donc, les travailleurs arméniens dans ce pays bénéficiaient de cette protection, et en ont été exclus ceux qui étaient au chômage. Après cette guerre, le régime de protection sociale a été généralisé à tous les résidents dans ce pays, ce qui a permis même aux chômeurs arméniens d'en bénéficier.

En effet, l'accès à ce genre de protection, renforce le sentiment d'appartenance à la collectivité, aussi bien que celui de «vivre-ensemble»

dans le respect de l'égalité et de la liberté, lequel place les immigrés dans une ambiance de solidarité, de convivialité, de mutualité et de confiance, donc d'intégration sociale.

D'après notre enquête, 98% de nos enquêtés arméniens français bénéficient du régime français de la protection sociale, alors que les 2 % qui restent, devraient être des grands employeurs, ou sont assurés dans d'autres pays, ou sont adhérents à des mutuelles quelconques.

Sur ce plan, les Arméniens de France devraient être intégrés socialement, d'autant plus que le système de protection sociale en France est parmi les meilleurs au monde.

3.3 L'intégration économique des Arméniens de France

Plusieurs facteurs contribuent à l'intégration économique d'un immigré à son pays d'accueil, dont la propriété d'une entreprise, et le revenu décent du travail ou du capital qu'il réalise dans ce pays.

3.3.1 Propriété de l'entreprise

Comme en bonne partie, artisans ou fils d'artisans, les Arméniens, là où ils s'installent, créent leur propre entreprise, ou travaillent comme indépendants, quand ils ne trouvent pas de travail salarié, ou les salaires ne leur conviennent pas. C'est ce qu'ils ont fait quand ils sont venus au Liban ou en France, ou se sont installés dans d'autres pays. Dans cela, ils comptent essentiellement sur leur clientèle arménienne, vu le fort sentiment de solidarité économique chez ce peuple.

D'après notre enquête par sondage, 36 % des Arméniens français interrogés disent avoir leur propre entreprise, et c'est un taux relativement élevé.

Cette catégorie d'Arméniens devrait être, d'après ce critère, bien intégrée en France; abstraction faite de ceux qui exercent des professions libérales, ou sont des cadres supérieurs ou moyens dans les entreprises en France.

3.3.2 Le revenu familial

L'intégration économique d'un individu pourrait également varier en fonction de son revenu. Il la facilite quand il est décent, car il en dépend son bien-être social, et il aurait à cœur l'économie du pays d'accueil, même si ses charges fiscales et sociales y sont élevées. Par contre, le revenu insuffisant ou non satisfaisant, est susceptible de pousser son titulaire au départ.

À cet égard, 88 % de nos enquêtés arméniens de France disent que le revenu de leur ménage réussit à couvrir tous leurs besoins, même s'il ne leur permet pas de faire des économies. De même, 7 % d'entre eux disent que ce revenu leur permet seulement de couvrir leurs besoins de première nécessité, alors que pour 2 % il n'arrive pas même à couvrir ces derniers.

En effet, ces indicateurs montrent que plus de 80 % des Arméniens de France appartiennent aux classes moyennes, dont l'intégration économique ne pose pas généralement de problème.

3.4 L'intégration politique

Pour examiner cette intégration arménienne en France, nous avons eu recours à quatre indicateurs: l'adhésion à des partis politiques arméniens ou français, la participation aux élections, le sentiment de discrimination vis-à-vis des Arméniens, et l'attitude de ces derniers à l'égard de la France.

3.4.1 L'adhésion aux partis politiques

La présence des partis politiques en France remonte aux années «1920», quand le Dachnak a été créé en 1924 à Paris. Puis, il a été suivi par le parti Hintchak qui était tout de même moins dynamique que le Dachnak en France.

Quant à l'adhésion des Arméniens de France aux partis politiques, elle est très faible d'après notre enquête par sondage: seulement 6 % de nos enquêtés sont affiliés à des partis politiques, dont 81 % de ces derniers à des partis arméniens.

Il s'ensuit que les Arméniens de France, sont dans leur écrasante majorité, peu enclins à militer pour des causes purement arméniennes, autres que celle du génocide; ce qui montre une intégration politique assez avancée à la société française.

3.4.2 La participation arménienne aux élections françaises

Avant la Deuxième guerre mondiale, les travailleurs immigrés en Europe, étaient relativement absents de l'échiquier politique. Ils étaient pour la plupart privés des droits politiques fondamentaux, c'est-à-dire du vote et de la candidature aux élections, ce qui les mettait dans une situation de passivité politique, rendant difficile leur intégration politique aux sociétés de leurs pays d'accueil.

Toutefois, à la période d'après-guerre, avec les bouleversements économiques et politiques qu'a connus l'Europe, l'image de l'immigré s profondément changé: il n'est plus perçu comme uniquement une force économique, mais aussi comme citoyen qui a des droits politiques, économiques, sociaux, à l'instar de tout citoyen européen de souche. Ceci a sans doute contribué à l'intégration des Arméniens à la société française.

Preuve de leur intégration politique, 73% de nos enquêtés arméniens de France déclarent être concernés par la vie politique en France, et 88% d'entre eux participent activement à la vie politique française. Cependant, leur participation électorale reste un peu timide d'après notre enquête par sondage: elle est de 47 % aux élections législatives, et de 46 % à celles municipales, soit un peu en-dessous de celle de la majorité des Français «de souche».

3.4.3 Le sentiment de discrimination à l'égard des Arméniens

La discrimination est un phénomène social qui consiste à distinguer ou à rejeter des personnes ou des groupes sociaux à cause de leur race, ou origine nationale, ou couleur de peau, ou leur religion, ou leur sexualité, ou leur culture... Cette discrimination pourrait être pratiquée aussi bien par le groupe majoritaire dans le pays, comme par des groupes minoritaires.

D'après notre enquête par sondage, seulement 12 % de nos enquêtés arméniens de France ressentent une certaine discrimination à leur égard; sachant que selon une étude de l'INED (Institut national de démographie) et de l'INSEE (Institut national de la statique et des études économiques) réalisée en 2009 sur les discriminations en France, le facteur le plus discriminatoire est l'origine, dont 40% des personnes souffrant de ce genre de discrimination raciale sont des personnes immigrés ou enfants d'immigrés. [1] Ceci montre que les Arméniens de France ressentent moins de discrimination à leur égard que d'autres groupes minoritaires dans ce pays. Ceci devrait être dû à leur intégration économique et sociale réussie, et à leur capacité d'adaptation aux valeurs et au mode de vie français, d'autant plus qu'ils sont européens comme les Italiens, les Russes, les Espagnols..., installés en France.

3.4.4 L'attitude des Arméniens vis-à-vis de la France

Les rapports affectifs, matériels, sociaux, culturels et politiques qu'entretiennent les immigrés ou leurs enfants avec le pays d'accueil est un

(1) Village de la justice, La discrimination en France, une histoire d'origine, www.village-justice.com

indicateur du degré de leur intégration à ce dernier.

D'après notre enquête par sondage, 97 % des enquêtés arméniens français disent être attachés à la France, dont 28 % affirment que cet attachement est fort.

C'est aussi un indicateur de l'intégration politique arménienne en France.

- **Conclusion**

Notre étude de l'intégration des Arméniens de France à la société française – dans ses quatre dimensions, culturelle, sociale, économique, et politique – basée sur une enquête par sondage que nous avons effectuée en 2018/2019 auprès de ceux-ci, a montré ce qui suit:

Sur le plan social, nous avons fait usage de deux indicateurs (l'emploi et la protection sociale) pour examiner leur intégration dans ce domaine, lesquels ont montré que les Arméniens de France sont bien intégrés socialement. Auraient contribué à ceci, leur faible taux de chômage, et les multiples droits et prestations sociales que leur assure le système de protection sociale français, considéré parmi les plus généreux au monde.

Il s'avère aussi qu'ils sont bien intégrés économiquement, d'après les deux indicateurs que nous avons utilisés dans ce domaine: la propriété de l'entreprise et le revenu familial, qui nous semblent tous les deux assez positifs.

En ce qui concerne leur intégration politique, elle s'avère assez avancée, comme le montrent les quatre indicateurs dont nous avons fait usage à ce sujet, à savoir: l'adhésion à des partis politiques arméniens ou français, le sentiment de discrimination à leur égard, et leur attitude vis-à-vis de la France.

Quant à leur intégration culturelle, il nous semble qu'elle est encore relativement faible, comme le confirment les indicateurs auxquels nous avons eu recours dans ce domaine: la fréquence de l'usage de la langue arménienne, l'endogamie, le souvenir du génocide arménien, et le sentiment d'appartenance à la France ou à l'Arménie. Ceci devrait être dû à l'identité arménienne, toujours vivace chez les Arméniens de France, et qui continue à constituer le noyau de leur culture. C'est probablement, parce que ces Arméniens n'ont pas encore fait le deuil du génocide.

***

* **Paula Jean-Jacques Gougassian**: prépare une thèse de doctorat en Sciences Sociales – École doctorale des Lettres et des sciences humaines et sociales de l'université libanaise.

*** بولا جان جاك جوجسيان: تعدّ أطروحة دكتوراه في العلوم الاجتماعية – المعهد العالي للدكتوراه – الجامعة اللبنانية**

***

- **Bibliographie**

1. Lapeyronnie Didier, Immigrés en Europe, politique d'intégration, Documentation française, 1993.
2. Marès Antoine, Milza Pierre, Le Paris des étrangers depuis 1945, Éditions de la Sorbonne, 2018 «Les Arméniens de Paris depuis 1945», Ter Minassian Anahide.
3. Mouradian Claire, Kunth Anouche, Les Arméniens en France, du chaos a la reconnaissance, collection exils, édition de l'attribut 2010.
4. Sommaire Jean-Claude, La crise du «modèle français d'intégration», Vie sociale 2006/4 (N° 4).
5. Village de la justice, La discrimination en France, une histoire d'origine, www.village-justice.com

Late Talkers: Slow Expressive Language Development (SELD)

Dr. Diana Hadi

Abstract

The development of communication and language skills in children is such an intricate process that is of concern to all parents. Hallmarks of this progression are clearly witnessed in developmental milestones such as the production of the first word. Late language emergence in children is alarming to parents; it poses a number of question marks related to the reasons, consequences, and treatment. In light of the unfavorable outcomes on the psychosocial and academic life of the young child experiencing speech delay, this paper is a review of the literature that defines SELD, reviews its causes, and effects in young children up to 5 years of age and ends with what speech pathologists and other clinicians recommend as a variety of parental interventions such as focused stimulation, increased exposure and parent elicitation.

Keywords: SELD – late talkers – late bloomers − intervention – language teaching – language learning – language delay – child development

Introduction

Speech is an intricate process that involves myriad skills. These skills are complex to develop and not easy to acquire. Speaking involves the combination of verbal, non−verbal and paraverbal skills. Therefore, words combined with body language and voice skills (tone, intonation, and pitch) respectively constitute communication. According to Morgan and Wren (2018), speaking evolves through many phases (cooing, babbling,….). Delay in language development may happen at any of these stages for a number of reasons, some of which are known while others are not determined yet (Hawa & Spanoudis, 2014; Krier, Green, & Kruger, 2018). The significance of this literature review is to spot the light on the problem of children who may experience delay in language in comparison with their speech development timetable. Its importance lies in offering parents a number of interventions that help them address the problem and treat it.

The literature review below comprises the different attempts of researchers in defining SELD, examining its different causes, its effects on multiple levels,

how SELD should be assessed, and what interventions parents should follow.

Definition of SELD

Being major markers or indicators, speech and expression are the first and major predictors of normal development in young children of 24 months and above. Late talkers are most commonly characterized as producing less than 50 words by around 24 months of age, and they may or may not be able to produce word combinations (Armstrong et al., 2017). Poor speech intelligibility is the result of the failure to achieve the normal level of expressive language (Moharir, Barnett, Taras, Cole, Ford-Jones and Levin, 2014). This is also apparent in poor semantic mapping or semantic illustrations (Orsolini, Santese, Desimoni, Masciarelli, and Fanari, 2010).

Causes of SELD

Care givers often witness late talkers whose early expressive language development and communication skills do not appear to be progressing in comparison to benchmark parameters. Delays in receptive language, which involves the ability to understand and comprehend spoken language, often coexist with expressive delays but may not be suspected by the clinician or parents until the child is older. Some children with expressive language delay “catch up” during the preschool years and are named “late bloomers”, whereas others—the late talkers— unfortunately have persistent delay (Singleton, 2018).

Late talkers are a highly heterogeneous group. Rescorla (2011) likens SELD to a fever, since it is a symptom present in multiple syndromes or disorders and it is often secondary to another more prominent condition. Therefore, the causes of SELD are diverse and best categorized into biological and environmental factors.

Biological factors

Biological conditions associated with the emergence of SELD include intellectual disability, autism spectrum disorder, Prader-Willi syndrome, fetal alcohol spectrum disorder, fragile X syndrome, and Rett’s syndrome (Moharir et al. (2014); Longobardi, Spataroa, & Colonnesi, 2017). Other conditions include prolonged TSR (Time to Spontaneous Respiration), gestational diabetes, and fetal growth restriction in the etiology of Late Language Emergence (LLE) (Taylor, Rice, Christensen, Blair, & Zubrick, 2018). Other

symptoms are mentioned by Shetty (2012) and Thakur, Pawar, and Gupta (2016) such as: hearing loss, expressive language disorder, receptive aphasia, psychosocial deprivation, elective mutism, and cerebral palsy.

In addition to these conditions, late talking is shown in the literature to be highly heritable, as it has been linked to neurobiological and genetic factors (Hawa & Spanoudis, 2014). In their review, Rice (2012) finds that family history and suboptimal fetal growth strongly predict SELD, although family history does not exclude the influence of environmental factors as well.

Environmental factors

A mother's ability to attend promptly and responsively to her infant's behavioral signals is significantly, as Longobardi et al. (2017) and Taylor et al. (2018) suggested, associated with speech delay. Another important factor is the role of socioeconomic status (SES) as Howard, Páez, August, Barr, Kenyon, and Malabonga, (2014) found that children from families of higher SES are engaged more in conversation than children from families of lower SES. Parental stress is also associated with language delay in children (Desmarais et al., 2008).

Effects of SELD

Academic Skills

Many researchers, like Moharir, et al. (2014) and Shetty et al. (2012), argued that if speech and language delays are not identified and treated early on, poor academic achievement and social difficulties in coping with normally developing peers will be the result. While evidence shows that most late talkers eventually catch up to their peers in terms of linguistic ability, some late talkers continue to face difficulties in school which persist into adulthood; these children are said to have specific language impairment (Hawa & Spanoudis, 2014). One study showed that adolescents who had SELD as children still struggled with vocabulary, grammar, and verbal memory at the age of 17 although they received average scores on language and reading (Rescorla, 2009).

Behavioral outcomes

Many parents report to clinicians that their children's weird behavioral problems are a manifest of their children's language delay. Marshall, Adelman, Kesten, Natale, and Elbaum (2017) and Shetty (2012) noticed

that parents would seek professional help of psychotherapists because of the tantrums and fits of anger that children would exhibit to express their frustration when not understood. Also, some may become socially secluded, with a tendency to avoid intermingling with their classmates or peers.

Assessment of SELD

Personal impressions

Parents, teachers, primary care givers, psychotherapists and speech-language pathologists remarkably help in clinical decision making in detecting SELD (Shetty, 2012; Thakur, Pawar, & Gupta, 2016). Along with low comprehension and use of communicative gestures, personal impressions heavily contribute to clinical diagnosis, especially when standardized tests yield inconclusive outcomes (Hoff et al., 2013). Parental observations may be measured by instruments such as the Child Behavior Checklist (CBCL; Achenbach 1992) or the Infant Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA; Carter and Briggs-Gowan 2000).

Automated Analysis

In differentiating typical from language-disordered development, the automated method showed high accuracy (Ollera et al., 2010; Lilley, Ratnagiri, and Bunnell, 2017). Automated analysis is useful to screen and diagnose procedures for early impairments as well as the degree of the child's speech delay. Furthermore, as recommended by Lilley et al. (2017), using the Goldman-Fristoe Test of Articulation (GFTA) helps in assessing the articulation of the consonant sounds of Standard American English.

Furthermore, speech delay was classified into genetically distinct subsets (Ollera et al., 2010). A variety of language tests assess children's control of the infrastructure for syllabification, such as tests of expressive (TFL; Test Fono-Lessicale, Vicari et al., (2007) and of impaired performance in phonological development assessed by a clinical test (Fanzago, 1983) as cited in Orsolini et al. (2010). Shetty (2012), Moharir et al. (2014) and Thakuret al. (2016) identified the vocalization delays and dysfluencies that persist in children after three years of age and that require clinical intervention. However, before three years of age cases, in which the child distorts vowels or produces random substitutions and omissions resulting in mumbling (eg, 'puh' for 'cup', 'powpo' for 'telephone'), unquestionably deserve referral. Thus, they recommend that the child undergo a comprehensive audiology

examination for hearing loss and be monitored for speech relapse.

Interventions of SELD

Clinical Interventions

A number of researchers such as Hoff et al. (2013), Moharir et al. (2014) and Marshall et al. (2017) acknowledged the need for broad scale programs for children displaying moderate or severe delays. As Hoff et al. (2013) stated, licensed teachers, early care givers, speech–language pathologists, and pediatricians can have great effects on children with speech delay and their parents. Besides, high–quality book sharing which involves reading activities, that speech pathologists organize, have a positive impact on oral–language progress in young children much more than high–quality classroom instruction.

The researchers, Moharir et al. (2014) and Marshall et al. (2017) also highlighted the observed benefits of the services provided for families with speech delayed kids mainly because they were low–cost, high–quality support with the children's language skills in the convenience of their home. Those programs worked especially well when providers responded to parents' preferences, concerns, and knowledge of their child's development.

Recommendations and Conclusion

Like Hebert (2014), as cited in Marshall et al. (2017), also Santese and Orsolini (2009), as cited in Orsolini et al. (2010), recognized the parents' role in supporting their children through incorporating the therapist's recommendations into daily life schedules. The largest outcomes of the interventions on language skills were for expressive morphosyntax, as (Robertsa & Kaisera, 2011) stated. When an identification of an expressive language delay takes place, Robertsaet al.(2011) and Moharir et al. (2014) encouraged parents to apply such interventions:

Focused stimulation. By keeping eye contact, the child can observe parents saying different sounds and thus repeat after them to foster possible language production.

Contingent stimulation. As a conversation prompt, parents label what interests the child and expand what the child says to include more complex models of language.

Increased exposure. Children exposed to frequent repetition of new words in context gain a richer schemata and are thus assisted in speech production.

Patient elicitation. Parents must be patient and wait for their child to request what he/she desires and not to offer the child's needs.

Rephrasing words. Parents must rephrase a child's trials at uttering certain incomprehensible words by contextualizing the situation and replacing the jargon with real words.

Consequently, as Moharir et al. (2014) and Longobardi et al. (2017) commended, the parent-child relationships are highly crucial to healthy social-emotional and intellectual progress that is translated in higher semantic abilities and acquisition of new word forms. Parent-implemented early intervention services appear to be associated with fundamental language growth in young children with diverse degrees of cognitive and language impairments. Parents ought to mitigate the effects of developmental delays by being well informed about the red flags of slow expressive language development before their children fall behind.

References

Achenbach, T. M. (1992). Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 profile. Department of Psychiatry, University of Vermont.

Armstrong, R., Scott, J. G., Whitehouse, A. J., Copland, D. A., Mcmahon, K. L., & Arnott, W. (2017). Late talkers and later language outcomes: Predicting the different language trajectories. International Journal of Speech-Language Pathology, 19(3), 237-250.

Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2000). The infant toddler social and emotional assessment (ITSEA). Pre-Publication Version. Boston, MA: Yale University.

Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I., & Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. International journal of language & communication disorders, 43(4), 361-389.

Singleton, N. C. (2018). Late talkers: why the wait-and-see approach is outdated. Pediatric Clinics, 65(1), 13-29.

Hawa, V. V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. Research in developmental disabilities, 35(2), 400-407.

Hoff, E., & Core, C. (2013, November). Input and language development in bilingually developing children. In Seminars in speech and language (Vol. 34, No. 4, p. 215). NIH Public Access.

Howard, E. R., Páez, M. M., August, D. L., Barr, C. D., Kenyon, D., & Malabonga, V. (2014). The importance of SES, home and school language and literacy practices, and oral vocabulary in bilingual children's English reading development. Bilingual Research Journal, 37(2), 120-141.

Krier, J. C., Green, T. D., & Kruger, A. (2018). Youths in foster care with language delays: Prevalence, causes, and interventions. Psychology in the Schools, 55(5), 523-538.

Longobardi, E., Spataro, P., & Colonnesi, C. (2018). Maternal communicative functions and mind-mindedness at 16 months as predictors of children's internal and non-internal language at 20 months. Infant Behavior and Development, 50, 52-63.

Marshall, J., Adelman, A., Kesten, S. M., Natale, R. A., & Elbaum, B. (2017). Parents' experiences navigating intervention systems for young children with mild language delays. Journal of Early Intervention, 39(3), 180-198.

Moharir, M., Barnett, N., Taras, J., Cole, M., Ford-Jones, E. L., & Levin, L. (2014). Speech and language support: how physicians can identify and treat speech and language delays in the office setting. Paediatrics & child health, 19(1), 13-18.

Morgan, L., & Wren, Y. E. (2018). A systematic review of the literature on early vocalizations and babbling patterns in young children. Communication Disorders Quarterly, 40(1), 3-14.

Orsolini, M., Santese A., Desimoni, M., Masciarelli, G. & Fanari, R.(2010). Semantic abilities predict expressive lexicon in children with typical and atypical language development. The Clinical Neuropsychologist, 24: 977–1005, DOI: 10.1080/13854046.2010.502127

Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late-talking

toddlers: Support for a dimensional perspective on language delay. Journal of Speech, Language, and Hearing Research.

Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist? Developmental disabilities research reviews, 17(2), 141-150.

Rice, M. L. (2012). Toward epigenetic and gene regulation models of specific language impairment: looking for links among growth, genes, and impairments. Journal of neurodevelopmental disorders, 4(1), 1-14.

Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. American Journal of Speech-Language Pathology.

Shetty, P. (2012). Speech and language delay in children: A review and the role of a pediatric dentist. Journal of Indian Society of Pedodontics and Preventive Dentistry, 30(2), 103.

Taylor, C. L., Rice, M. L., Christensen, D., Blair, E., & Zubrick, S. R. (2018). Prenatal and perinatal risks for late language emergence in a population-level sample of twins at age 2. BMC pediatrics, 18(1), 41.

Thakur, B., Pawar, A. M., & Gupta, P. (2016). Paediatric Dentist: The Difference Maker for Children Suffering from Speech and Language Delay. Indian Journal of Mednodent and Allied Sciences, 4(2), 90-96.

Accurate vs. Appropriate Language Use

Significance of Explicit Pragmatic Instruction in EFL Classroom

Ghada R. Jawabra

Abstract

It is widely acknowledged that the main objective of learning a second language (L2) is establishing and developing the communicative competence of learners. However, despite being regarded as one of the main components of language learning, communicative competence has an incomprehensibly modest role in teaching manuals and textbooks as it is still difficult to find materials for developing pragmatic competence. This is due to the fact that English teaching and learning have always been associated with the acquisition of its grammar. EFL teachers do not give equal attention to enhancing both linguistic competences, cultural and pragmatic competence. Through featuring the most important theories and studies, this paper emphasizes the urgency of teaching pragmatics in EFL classroom. Moreover, this study investigates the effectiveness of consciousness-raising, video-driven prompts on the development of two commonly used speech acts of apology and request for forty upper-intermediate Lebanese learners of English (ranging in age from 18 to 26) who were assigned to two groups of twenty (discussion and role-play). The two groups were exposed to 36 extracts including 18 requests and 18 apologies taken from different TV series. Results of the multiple choice discourse completion test (MDCT) indicated that learners' awareness of requests and apologies benefit from all the two types of instruction, but the results of the Scheffe test illustrated that the discussion group outperformed the role-play group. The findings provide insight into interlanguage pedagogy and present suggestions for EFL/ESL teachers and materials developers.

Key Words: communicative competence, EFL, speech acts, interlanguage pragmatics, sociopragmatics, video-driven prompts, multiple choice discourse completion task (MDCT).

Introduction

According to Hymes' theory, the aim of language instruction is to teach learners not only to use language accurately but also to use it appropriately.

Learning a foreign language involves much more than learning its linguistic system. Learners need to familiarize themselves with specific sociolinguistic forms of language use.

Research about uninstructed second language acquisition has indicated that most language education is function-driven (Nurhidayah, 2015). From the beginning of their language study, students can learn pragmatic routines which help them deal with regular, standardized communicative events even before they can analyze them (Kasper, 1997).

As a language teacher, my goal has always been to teach my students grammar, syntax and lexis. I have always thought that linguistic competence was enough. However, at the beginning of each semester, I ask my students about their expectations, almost all of them have the same answer and that is to be able to communicate in English. Among common complaints heard from EFL professionals or learners are that:

- They feel competent in scientific language and can discuss any topic confidently but when it comes to speaking English outside their specialty, they feel hesitant to engage in any conversation.

- They can read and write English quite very but I they lack confidence in their communicative skills.

- As experts in their field, they feel embarrassed to make mistakes and risk their image.

Several benefits result from learning pragmatics, which is the study of functional language teaching. However, the most important is that learners can understand the meanings of language from a broader intercultural perspective.

At first, it might seem strange to comprise a branch of linguistics in teaching English for non-language-majoring students. Nevertheless, pragmatics will not be presented to students as a raw material for learning. Linguistic terms such as speech acts, pragmatic competence, illocutionary acts, etc., will not be used; they are rather implicitly introduced.

Purpose of the Study

Despite accurate language use, a breakdown in communication occurs when the speaker fails to consider certain sociolinguistic factors. “Getting

one's message across effectively, and without causing unintended offence to interlocutors from different cultural backgrounds, entails familiarity with a range of communicative norms, and the ability to draw on them appropriately" (Holmes, 2012: 206). This article investigates the importance of developing pragmatic competence and teaching pragmatics through explicitly teaching speech acts in EFL classrooms.

The communicative aspect is neglected in EFL classes, especially in the Arab world it needs to be improved in order to enable learners to express themselves appropriately in different contexts inside and outside their professional or academic fields.

Studies on pragmatics and cross-cultural pragmatics in the Arab world have been few despite the contributions this field may make to the broad areas of intercultural communication theory and foreign language teaching and learning. The current literature on cross-cultural pragmatics in the Arab world has examined a limited number of speech acts like apologies in Nuredeen (2008), Bataineh and Bataineh (2008), Al-Zumor (2011); compliments in Farghal and Khatib (2001), Farghal and Hassan (2010), Nelson et al. (1999); directives in Atawneh and Sridhari (1993). Research into realization of requesting strategies is quite scarce (Tawalbeh & Al-Oqaily 2012, Al-Marranie and Sazalie 2010; AlFattah and Ravindranath 2009, among others).

Significance of the Study

Learners in second language settings have full exposure to language, unlike foreign language learners whom opportunities for language practice are scarce. Accordingly, teaching pragmatics in the classroom is essential. Alcón and Martinez-Flor (2008) stress the importance of exploring all the conditions that affect learning pragmatics in formal learning settings and choosing the approach for this specific context.

"While there is subliminal perception, there is no subliminal learning" (Schmidt, 2001: 26). Schmidt argues that, for learning to occur, any target L2 feature needs to be noticed by the learner. The noticing hypothesis in pragmatics highlights that "in order to acquire pragmatics, one must attend to both the linguistic form of utterances and the relevant social and contextual features with which they are associated" (Schmidt, 2001: 30). The noticing hypothesis essentially deals with the initial phase of input processing and the attentional requirements for input to become intake. Supported by cognitive-

psychological theories, Takimoto (2006) provides empirical evidence that pragmatic features and input enhancement activities can be taught implicitly or explicitly.

Research Questions

In order to investigate the possible contributions of video clips in the context of classroom-based instruction for the development of L2 pragmatic competence, this study aims to investigate the effectiveness of consciousness-raising video-driven prompts on the development of two speech acts (apology and request). The study addresses two main questions:

1. What is the effect of consciousness-raising video-driven prompts on EFL learners' pragmatic development of apologies and requests?

2. After receiving instruction through consciousness-raising video-driven prompts, is there a difference in students' performance between the discussion and role-play groups?

Literature Review

Interlanguage pragmatics

Interlanguage pragmatics (ILP) studies "the acquisition, comprehension and production of contextually appropriate language by foreign or second language learners" (Schauer, 2009: 2). In the view of Kasper & Blum-Kulka (1993), interlanguage pragmatics is considered a hybrid that belongs to two interdisciplinary disciplines: pragmatics and second language acquisition.

The original definition of ILP goes back to Kasper & Dahl (1991: 216), who stated that "interlanguage pragmatics refers to nonnative speakers' comprehension and production of speech acts, and how their L2-related speech act knowledge is acquired." This definition has since evolved to signify a more holistic concept of language use in social interaction.

More recently, Bardovi-Harlig (2010) emphasizes that pragmatics and pragmatic acquisition in ILP include both form and use. "Interlanguage pragmatics brings the study of acquisition to this mix of structure and use" (p. 219).

Instructed ILP is a growing area of research, supported by increasing empirical studies published since the 1990s, as well as edited volumes

focusing on instructed pragmatics (Taguchi & Roever, 2017). Jeon & Kaya (2006) located 34 instructional studies, of which 13 were subjected to a quantitative meta-analysis. In a recent review, 58 studies over six target languages (38 English, 4 Spanish, 9 Japanese, 3 French, 2 German, and 2 Chinese) were found by Taguchi (2015) in a range of pragmatic targets (e.g., implicature, speech acts, discourse markers, address forms, hedging and epistemic markers).

Communicative competence

The concept of communicative competence was coined by Hymes (1972). It developed as a reaction to Chomsky's concept of competence, which involves knowledge of the rules of grammar exclusively, regardless of any social or contextual factors.

Barron (2003) explains that Hymes' view of language has altered the attention to the study of language in use. Canale and Swain (1980) followed a similar examination of language in context. They developed Hymes' concept of communicative competence and proposed a new model. In Canale & Swain's (1980) model, communicative competence includes grammatical competence which requires knowledge of lexis, morphology, syntax, semantics and phonology, sociolinguistic competence which involves choices of language in use in relation to the socio-cultural context, and strategic competence which comprises verbal and nonverbal communication strategies that are used to enrich communication or to fill in the gaps whenever there is a communication breakdown. Canale (1983) proposed an additional competence to three competences, namely, discourse competence that is concerned with coherence and cohesion of a series of utterances.

Bachman (1990) was the first to represent pragmatic competence in his model of communicative language ability. Bachman divides communicative language ability into language competence, strategic competence and psycho-physiological mechanisms. Pragmatic competence is manifested in the language competence division. According to Bachman, language competence includes organizational competence and pragmatic competence.

Organizational competence consists of grammatical competence and textual competence which is the knowledge of cohesion and coherence; this is the same as Canale's discourse competence. Pragmatic competence is composed of sociolinguistic competence: knowledge of the appropriate use of linguistic forms in different contexts, and illocutionary competence:

knowledge of speech acts and language functions. Illocutionary competence is termed as functional competence in a modified version of this model by Bachman & Palmer (1996).

In addition, the model developed by Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) illustrate a similar division where communicative competence is composed of linguistic competence, sociolinguistic competence, strategic competence, discourse competence and actional competence. In their model, pragmatic competence is considered as actional competence as it reflects "competence in conveying and understanding communicative intent" based on the knowledge of speech acts (Celce-Murcia et al., 1995: 17).

Pragmatic competence

Pragmatic competence is "the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context" (Thomas, 1983: 92). It forms an integral component of communicative competence which does not depend on grammatical knowledge only; it rather requires a development of pragmatic competence and other types of competence.

Murray (2009: 239) defines pragmatic competence as an understanding of the relationship between form and context that enables us, accurately and appropriately, to express and interpret intended meaning."

A foreign language learner usually lacks pragmatic competence, which does not necessarily develop with the acquisition of grammatical competence. Speakers who do not use pragmatically appropriate language can appear uncooperative or even rude or insulting sometimes. Murray (2009) states that indicates that being pragmatically competent is critical for successful communication. "The consequences of misinterpretation or the inappropriate use of language can range from unfortunate to catastrophic"

(Murray, 2009: 1).

Pragmatic Competence and Linguistic Competence

As mentioned earlier, advanced levels of grammatical competence do not guarantee a parallel level of pragmatic competence. Learners encounter difficulty in pragmatics regardless of their proficiency level. Both linguistic and pragmatic knowledge is crucial for improving communication in the target language.

Schmidt (1983) carried out a major study in this view. Over three years, he examined the pragmatic skills of a participant called Wes. He found out that while Wes's pragmatic skills advanced considerably, his grammatical knowledge stayed behind. He concluded that when speakers acculturate to the target language community, pragmatic and interactional competence is not limited even when if the grammar level is restricted.

Many studies support the independence of pragmatic competence and language proficiency (Bardovi-Harlig, 2001). An example in confirmation of this view is when learners provide pragmatically appropriate strategies with ungrammatical forms (Kasper, 2001).

Barron (2003) reports that, "While all learners are open to potential misunderstanding, advanced learners are actually more at risk than lower proficiency learners since for these learners, grammatical proficiency is no longer seen as an excuse for impoliteness" (Barron, 2003: 2).

The second view regarding the relationship between pragmatic and grammatical competence shows that it is not possible for learners to learn pragmatics without a previous learning of grammar. The studies which belong to this assumption, like Niezgoda & Röver (2001), affirm that pragmatic and grammatical awareness are interrelated. In their study, Niezgoda & Röver (2001) investigated ESL and EFL learners' pragmatic and grammatical awareness by looking at learners' evaluation of utterances in terms of appropriateness and correctness. They found out that error recognition and ratings differed across groups with different proficiency levels. The low-proficiency EFL learners rated both grammatical and pragmatic errors as low, while the high-proficiency group assessed grammatical errors as more severe than pragmatic one. One the other hand, the high-proficiency ESL group considered the pragmatically inappropriate utterances as more severe than the grammatical errors.

Hamidi & Khodareza (2014) conducted a study that supports positive relationship between language proficiency and pragmatic competence and which concluded that language proficiency plays a significant role in the level of pragmatic competence. They examined pragmatic competence among Iranian EFL learners with different levels of proficiency. The findings revealed that learners with higher language proficiency performed better in the pragmatic competence test.

Pragmatics and Speech Act Theory

Semantics deals with the meanings of words and sentences while pragmatics deals with how people produce and receive a speech act (SA) in social situations. SA is an utterance that has a functional purpose like requesting, promising or apologizing. It is "the basic unit of communication" (Searle, 1969: 21), and in Cohen's words: "A speech act is a functional unit in communication" (1996: 253).

The speech act theory (SAT) has received the widest interest among the theories of language use. Its application in pragmatics paves the way for a better understanding of using utterances to perform actions. SAT is regarded as an analytic lens to explore pragmatic competence.

By uttering a SA, an activity is performed and it changes a certain state of affairs, even on the intentional level (Mey, 2001). The concept of SA was introduced by Austin (1962) in the discussion of the SAT in his book How to do Things with Words. It is regarded as "one of the most fruitful notions of contemporary linguistic theorizing" (Wunderlich, 1980: 291).

SAT has received widespread interest in many fields like psychology, anthropology, philosophy and specifically in linguistic pragmatics as it is considered "one of the central phenomena that any general pragmatic theory must account for" (Levinson, 1983: 226).

SAT is based on Austin's (1962) assumption that language is not only a means of saying but also of doing, and that words are used to do things more than just to convey information. The general focus of the SAT is on what speakers intend by their utterances. In his discussion of SAT, Austin identifies three types of SA: (1) Locutionary act: the basic act of saying something, (2) Illocutionary act: the speaker's intention or the performance of an act in saying something, (3) Perlocutionary act: the result or effect of what was said.

For example, the mere utterance of the expression "I am cold" represents the locutionary act. The utterance might only be an account of the speaker's physical state, or it might be that the speaker wants the hearer to close the window, thus intending it as a 'request'. The speaker's intention represents the illocutionary act. When the hearer gets up and closes the window, the function of the utterance is being performed and this is called a perlocutionary act. Performing a SA brings about a new state, an obligation,

or a commitment related to the speaker or the hearer (Wunderlich, 1980).

Pragmatic Awareness and Pragmatic Failure

SA can be represented differently in different linguistic or cultural contexts and this might cause misunderstanding. Bardovi-Harlig et al. (1991) state that it is impossible to teach all SAs in all contexts. What is possible and more important is "to make students aware that pragmatic functions exist in language, specifically in discourse, in order that they may be more aware of these functions as learners" (Bardovi-Harlig et al., 1991: 5). Therefore, in developing pragmatic competence, raising students' pragmatic awareness is a necessary initial step.

Pragmatic awareness involves recognition of "how language forms are used appropriately in context" (Eslami-Rasekh, 2005: 200). Nikula (2002) states that pragmatic awareness can be manifested in: "Participants' attention to appropriateness of language use and various features oriented to the interpersonal level of language" (Nikula, 2002: 451). For this reason, awareness-raising activities should be integrated in classroom instruction, especially in the EFL setting.

Kondo (2004) also suggests that awareness raising can be used as one of the approaches for teaching pragmatics. This involves making learners analyze, think and reflect their own speech in different contexts. He explains that awareness raising can make learners pay attention to different variables in language use and accordingly "learners will be able to apply the pragmatic awareness acquired in class in whatever setting they may encounter in the future" (Kondo, 2004: 67). Eslami-Rasekh (2005) shares this view and asserts that developing pragmatic awareness in classrooms enables students to communicate better outside the class.

On the other hand, a low level of pragmatic awareness leads to pragmatic failure which is the main cause of communication breakdown and misunderstandings (Thomas, 1983; Barron, 2003). Thomas (1983: 91) defines pragmatic failure as "the inability to understand what is meant by what is said."

Thomas states that: "pragma-linguistic failure is basically a linguistic problem, caused by differences in the linguistic encoding of pragmatic force, socio-pragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behavior" (Thomas, 1983: 99).

Pragmalinguistic failure occurs as a result of the inappropriate transfer of SA strategies from one language to another, or the different pragmatic force given to utterances which are equivalent semantically or syntactically in the two languages. Pragmatic transfer refers to the influence of L1 sociocultural competence or cross-linguistic transfer (Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990). For example, the utterance: “would you like to read” is understood as a usual polite request in a British classroom, while in a Russian classroom, it would be often understood as a question of preference to which the student might respond as: “no, I wouldn’t.”

Socio-pragmatic failure, on the other hand, occurs when a cross-cultural mismatch in the assessment of social distance and relative power takes place. This is what makes an utterance impositive, and of when to avoid a face-threatening act. Thomas stresses the point that the term ‘cross-cultural’ does not necessarily refer to the communication between natives and non-natives, but any interaction between individuals who do not have a shared linguistic or cultural background; this can be applied, for example, to a manager and an employee, a teacher and students. An example of socio-pragmatic failure is when the speaker considers the social status of the hearer to be lower than what it really is and, therefore, produces an inappropriate utterance that the hearer might consider impolite (Barron, 2003).

Pragmatic awareness involves recognition of “how language forms are used appropriately in context” (Eslami-Rasekh, 2005: 200). Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) suggest that awareness-raising activities should be integrated in classroom instruction, especially in the EFL setting.

Based on research carried out in pragmatics, Martinez-Flor & Usó-Juan (2010: 9) explain that there are theoretical conditions for the learning of SAs and thereby for developing pragmatic competence. They state that

Learners’ overall ability to communicate successfully in a given target language is influenced by three main conditions, namely appropriate **input**, opportunities for **output** and provision of **feedback**. The importance of these conditions is also applied to learners’ development of their pragmatic competence and, consequently, to the learning of different speech acts.

Teaching Pragmatics in EFL Classroom

Instruction in pragmatics is important. Schmidt (1993) asserts that contextual features and pragmatic functions are not noticed by learners, mere exposure

to the target language is not enough even in second language learning environment.

Félix-Brasdefer & Cohen (2012: 650) states that: “Pragmatics should be integrated into the language curriculum from the beginning levels of language instruction, like phonology, morphology, and syntax, which are necessary for learning an L2.”

Only unified linguistic and pragmatic knowledge can lead to communicative competence in foreign language learning. Neddar (2011: 6) states that:

While developing knowledge and understanding of how the new language works, the learner must also develop an awareness of, and sensitivity to, sociocultural patterns of behavior.

As reported by Bardovi-Harlig & Taylor (2003: 4), teaching pragmatics can be useful in many ways such as:

1. It helps learners understand why and when specific linguistic practices take place.

2. It provides the opportunity to discuss the lack of some types of politeness markers in English and the presence and function of others that may not be instantly identifiable to learners.

3. It helps learners interpret the input they hear, in both actual comprehension (what does this mean) and interpretation (what does the speaker hope to accomplish).

4. Prior impressions of speakers can be explored in a classroom discussion of pragmatics.

Rose & Kasper (2001) demonstrate with empirical evidence in their book Pragmatics in Language Teaching which reviewed studies conducted in seven different countries (both in ESL and EFL classroom settings) that teaching pragmatics, whether explicit or implicit, facilitates the learning of many aspects of language that can be unnoticed without instruction. They point out (2001: 8):

Many aspects of L2 pragmatics are not acquired without the benefit of instruction, or they are learned more slowly. There is thus a strong indication that instructional intervention may be facilitative to, or even necessary for,

the acquisition of L2 pragmatic ability.

Kasper (1997) suggests some activities that can be used for pragmatic development. She classifies them into two types: activities directed at raising pragmatic awareness such as observation tasks and authentic-based input (audiovisual media) and activities offering opportunities for practice such as role play, simulation and drama.

Rueda (2006: 178) reports three aims that pragmatic instruction should fulfill in an FL classroom:

1. Learners should be exposed to appropriate TL input

2. Learners' pragmatic and meta-pragmatic awareness about the instructed aspect should be raised

3. Authentic opportunities to practice pragmatic knowledge should be raised

The aim of teaching pragmatics is to "facilitate the learners' ability to find socially appropriate language for the situations they encounter" (Bardovi-Harlig & Taylor, 2003: 1).

The Effects of Pragmatic Instructions

Since the 1990s, studies revealed that most pragmatic features are teachable. Instruction enhances learners' pragmatic development. However, which instructional methods best promote pragmatics learning? This question was adopted by a number of intervention studies that compared the effects of some teaching methods over others by measuring the degree of learning from pre- to post-instruction.

The most empirical findings have been generated by the comparison between explicit teaching which involves explicit meta-pragmatic explanation followed by focused practice and implicit teaching that withholds explanation but tries to develop learners' implicit understandings of the targets through consciousness-raising tasks and implicit feedback. Schmidt's (2001) Noticing Hypothesis motivated these studies which claims that learners' attention to linguistic forms, their functions and relevant contextual features, is necessary for pragmatic input to become intake, leading to acquisition.

Fordyce's (2014) study, for example, compared the effect of explicit and implicit treatment on Japanese EFL learners' use of epistemic stance

markers (modal expressions that convey speakers' psychological states). This study is unique because it examined the long-term instruction effect by giving a delayed posttest five months after the treatment. Also it compared the effects among three L2 groups of different proficiency to see if they benefit from instruction differently.

In this study, explicit treatment involved teacher explanation of epistemic markers, along with exposure to the targets via enhanced input (forms in bold type or in a larger font), consciousness-raising activities, feedback on students' epistemic forms and a quiz. On the other hand, implicit treatment did not attempt to draw learners' attention to the forms: rather students were exposed to texts that contained epistemic forms. The two groups improved after the treatment, however, the explicit group outperformed the implicit group on the frequency and range of the epistemic forms they used in the posttest essays, supporting the

Noticing Hypothesis.

While the Noticing Hypothesis and explicit-implicit comparison have dominated the field for a long time, a gradual expansion of intervention studies adopting different theoretical frameworks were witnessed, including: Li's (2012) study using skill acquisition theory (DeKeyser 2007), Van Compernolle's study (2014) under the framework of sociocular theory (Vygotsky 1978), Taguchi & Kim's study (2015) within Swain & Lapkin's (1998) concept of collaborative dialogue, and Kim & Taguchi's study (2015) using Cognition Hypothesis (Robinson, 2011).

The early studies of interlanguage pragmatics were in large part based on comparative studies regarding specific SA or illocutionary meanings, describing the ways in which the realizations L2 students made were different from native English. However, with the influence of Schmidt's (1993) noticing hypothesis concerning the learning of L2 pragmatics and discourse, studies began to focus on the development of interlanguage pragmatics and were conducted in terms of the teachability of L2 pragmatic features including discourse markers and conversational routines, as well as SA.

Many studies examining different pedagogical interventions denoted that students who received explicit instruction outperformed those who did not (e.g., Halenko & Jones, 2011; House, 1996; Kasper & Roever, 2005; Kasper & Rose, 2002; Li, 2012; Morrow,1996; Rose, 2005; Soler, 2005; Tajeddin & Ghamari, 2011; Takahashi, 2001, 2005; Tateyama: 2001;

Wildner-Bassetts, 1984; Yang, 2006). Positive outcomes from the explicit instruction were confirmed through several studies which investigated the effects of implicit and explicit instruction concerning L2 pragmatic features.

Tateyama (2001) investigated the effects of explicit and implicit teaching of pragmatic routines. The results were in line with previous studies, revealing that explicit instruction was more effective than implicit instruction in terms of the acquisition of L2 pragmatic routines, as the explicit group utilized routine expressions in authentic situations more frequently than did the implicit group. It is worth mentioning that although there was no statistical significance in the results of the implicit group, their responses entailed content which received higher scores in the evaluation of pragmatic routines than in the explicit group.

Studies examining the development of pragmatic awareness have been rather scarce in comparison with those concerning pragmatic production. Nevertheless, the positive effects of explicit pragmatic instruction was the common factor between these few studies which investigated learners' pragmatic awareness and the previous studies (Halenko & Jones, 2011; Liddicoat & Crozet, 2001; Murray, 2010; Niezgoda & Röver, 2001; Soler, 2005).

Soler (2005) compared three groups (explicit, implicit and control) and examined the effects of various pedagogical interventions on students' pragmatic awareness and pragmatic production, and discovered that the students benefited from both explicit and implicit instruction in terms of pragmatic awareness. However, the study revealed that the explicit instruction provided the students with more advantages in performing requesting strategies.

Liddicoat & Crozet (2001) provided university students in Australia with a 10-week explicit instruction about French and examined the instructional effect and language retention through analyzing role-plays. The results from the immediate posttest showed that the students had developed pragmatic awareness of French cultural expectations as well as interactional norms.

Although there were some studies showing some inconsistent results with previous research concerning the effects of pragmatic instruction (e.g., Fukuya, Reeve, Gisi & Christian, 1998; Kubota, 1995; Li, 2012; Rose & Ng, 2001), the body of accumulative findings suggest that in general, explicit instruction helps learners to enhance L2 pragmatic competence better than

implicit instruction or exposure to input. As Schmidt posited in his noticing hypothesis, instruction can help students better notice to which features they should pay attention. In this sense, it appears that explicit instruction facilitates the development of L2 pragmatics more effectively as it includes a metapragmatic explanation that can help students notice the target feature better, which theoretically leads to learning.

Significance of Using Speech Acts in EFL Classes.

Explicit teaching of SA to L2 learners can have a positive impact (Milleret, 2007). Teachers can accelerate their students' comprehension and performance of SA which can be a part of the process of learning pragmatics. Speakers of a second language wrongly apply pragmatic norms by depending on preconceived notions (Hinkel, 2001). They may employ stereotypes or on simple presentations in textbooks or materials from other resources they have seen or read. EFL learners may also apply the principles from the first language communities where they were socialized to the L2 they are learning.

In fact, the practice of SA in the classrooms has not been widely studied and investigated. Rueda (2006) confirms that three aspects must be approached in order to build pragmatic competence in a classroom setting: (a) exposing learners to appropriate target language input, (b) raising learners' pragmatic awareness about the instructed aspect, and (c) preparing authentic opportunities to practice pragmatic knowledge.

In 1990, Billmyer carried out a study in which he compared nine female Japanese ESL learners instructed in compliments and compliment responses to nine learners who were not. He found that learners who were instructed produced a bigger number of appropriate and spontaneous compliments used more positive adjectives, and used many more compliments while responding than the other group (Zayed, 2014). The researcher concluded that formal classroom instruction regarding the social rules of language use enables learners to communicate more properly with native speakers (Zayed, 2014).

Methodology

Participants

Forty Lebanese English learners ranging in age from 18 to 26 were selected

for the purpose of this study. They had all learned English in EFL classroom with no experience of visiting an English speaking country. They had studied English between two and three years at an English language institute in addition to the number of years they had studied English at school. All the participants were upper-intermediate learners of English according to the Placement and Evaluation Package (Lesley, Hansen, & Zukowski, 2008). They were then divided into two groups, a discussion and a role-play group. Each group consisted of 20 students.

Instruments

To assess the participants' present level of pragmatic proficiency, a multiple-choice discourse completion task (MDCT) (adopted from Birjandi & Rezaei, 2010) was drawn upon. It comprised two speech acts, namely 10 request items and 10 apology items. After having been taught for six 90-minute sessions, participants in each group took the post test. The posttest consisted of the same MDCT but in a different order.

Materials

Thirty six video clips (18 requests and 18 apologies) were extracted from episodes of different TV series. The number of video prompts for each speech act was 18 covering various situations such as home, school, work, store, hospital… The excerpts encompass direct requests, conventionally indirect and non-conventionally indirect requests. The vignettes also included different strategies of apologies such as an expression of apology, acknowledgment of responsibility, an explanation or account, an offer of repair, and a promise of non-recurrence. (Cohen & Olshtain, 1981: 119-125). Moreover there was a wide variability with respect to sociopragmatic elements such as power relation between the interlocutors, social distance, and the degree of imposition. The vignettes varied in duration from 25 to 56 seconds.

Procedure

The two groups were exposed to extracts from episodes of various TV series. The major objective of showing these videos was to make students aware of the sociopragmatic and pragmalinguistic aspects involved in making requests and apologies. Each group received six 90-minute sessions of instruction with the video prompts twice a week. The treatment that each group received is described separately as follows:

Discussion Group

The twenty students in this group were provided with opportunities to watch and analyze target language dialogs and interactions and discuss the differences and similarities of interactional norms in Arabic and English on the basis of these analyses. In each session, students worked on 6 video excerpts, 3 apologies and 3 requests. After watching the excerpt, students discussed different patterns and ways of making requests and apologies in different situations both formally and informally, and the scripts were given to them. They also discussed the role of relationships between the interlocutors, the distance between them, and the degree of imposition. Strategies for making requests and apologies were discussed (from direct request strategies to non-conventionally indirect request strategies and from simple apologies to a promise of non-occurrence). Moreover, from the pragmalinguistic point, students embarked on specific dimensions of language such as the choice and use of vocabulary and phrases, grammatical structures, strategies for a speech act, discourse markers…

Role-Play Group

Students in this group watched 6 video excerpts, 3 apologies and 3 requests per session for six 90-minute sessions of instruction twice a week until they understood the conversations. Students were also provided with the scripts and to take notes as they were watching the episodes, and then played roles like the native models. They acted out different patterns and ways of making requests and apologies in different situations both formally and informally. They also worked on the role relationships between the interlocutors, the distance between them, and the degree of imposition. Like the discussion group, different strategies for making requests and apologizing were acted out from direct request strategies to non-conventionally indirect request strategies and from simple apologies to a promise of non-occurrence. Taking into account the pragmalinguistic elements, specific dimensions were discussed such as the choice and use of vocabulary and phrases, grammatical structures, strategies for a speech act, choice and use of pragmatic tone and discourse markers.

Results and Data Analysis

To test the pragmatic development between the pre- and post-test, a t-test for repeated measure data was used. For measuring inter-group differences and development, ANOVA and the Scheffe test were used.

Discussion

This study revealed an improvement of pragmatic ability among EFL learners over a 4- week period in terms of making direct requests, conventionally indirect, and nonconventionally indirect requests, and also apologizing by using an expression of apology, acknowledgment of responsibility, an explanation or account, an offer of repair, and a promise of non-recurrence. The findings of the present study support previous research confirming the teachability of pragmatic features through awareness-raising activities (Olshtain & Cohen, 1990; Bardovi-Harlig, 2001; Rose & Kasper, 2001; Alcón, 2005; Alcón & Martínez-Flor, 2005; Kasper & Roever, 2005; Rose, 2005; Jernigan, 2012; Birjandi & Derakhshan, 2014; Zangoei & Derakhshan, 2014).

The results support the fact that learning in a foreign language context does not necessarily demerit pragmatic development (Taguchi, 2007: 328). Pragmatic learning is dependent on the way learning is organized which fosters or hinders pragmatic development.

The discussion group performed better than the role-play, because students in the discussion group had more opportunities to discuss different sociopragmatic and pragmalinguistic features of the language.

The study showed that video-prompts (audio-visual material) provide authentic and contextualized input for EFL/ESL learners and promote pragmatic consciousness-raising since they can provide the basic aspects of pragmatics which can be employed by teachers of both native and nonnative speakers.

The research findings supported the fact that textbooks do not take into account the most current pedagogical theories (Jiang, 2006) and that pragmatics does not play a primary role in textbooks. EFL teachers should consider the limitations of textbooks used in their classes and take the initiative in compensating for these drawbacks.

A Proposed Teaching Model

EFL learners have limited exposure to the target language which places high demands and importance for providing them with appropriate input to facilitate their language learning. **A teaching model is proposed to integrate pragmatic competence in EFL. This model is based on three pillars discussed by Martinez-Flor and Usó-Juan (2010); namely,**

input, output and feedback.

In the current model, the focus is on the second type; that of the materials and resources as they provide language in contextualized situations. These materials can be in the form of written input as in textbooks and audiovisual input as in TV shows, videos and films.

The second condition for acquiring pragmatics is providing opportunities for output. Output includes both encouraging learners to active participation and also providing them with opportunities for practice (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010). Research in second language acquisition shows that practicing what has been taught enhances language learning in all aspects including pragmatic ability (LoCastro, 2003).

Another opportunity for the students to practice their pragmatic knowledge consists in involving them in discourse completion tasks (DCTs). These tasks can be done in oral discussion and in writing. The main advantage of DCTs is that the social variables can be controlled for the specific SA so that the teacher can measure their performance according to what has been taught.

The third condition which Martínez-Flor & Usó-Juan (2010) discuss is feedback. They maintain that: "corrective feedback plays an important role in developing learners' pragmatic ability in the classroom and it should be provided on both meaning and form" (p. 14).

Conclusion

This paper might not propose a definite solution to a certain problem, however, it surely forms a basis and a starting point for future studies on developing communicative competence of EFL students.

Given the importance of this area of research to develop competent users of a given language, this paper stresses the importance of teaching pragmatics and especially SA through integrating specific instructional treatment in FL classroom. Consequently, this raises learners' pragmatic awareness in the target language and enables students to become efficient communicators in the future.

This paper also proposes the incorporation of instructional pragmatics into teachers' education programs (professional development courses and workshops.

References

Austin, J. L. (1962). How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: Clarendon Press

Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. New York: Oxford University Press.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996) Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.A.S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M.J., & Reynolds, D.W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. ELT Journal, 45, 4- 15.

Birjandi, P., & Rezaei, S. (2010). Developing a multiple-choice discourse completion test of interlanguage pragmatics for Iranian EFL learners. ILI Language Teaching Journal (Special Issue: Proceedings of the First Conference on ELT in the Islamic World), 6 (1, 2), 43-58.

Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. Language Learning, 31(1), 113–134.

Jiang, X. (2006). Suggestions: What should ESL students know? System, 34(1), 36-54.

Lesley, T., Hansen, C., & Zukowski, J. (2008). Placement and evaluation package: Interchange (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, K.R., & Kasper, G. (Eds.) (2001). Pragmatics in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Taguchi, N. (2007). Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. TESOL Quarterly, 41(2), 313-338.

Takimoto, M. (2006). The effects of explicit feedback and form–meaning processing on the development of pragmatic proficiency in consciousness-raising tasks. System, 34(4), 601-614.

Bardovi-Harlig, K. & Mahan-Taylor, R. (2003). Introduction. In K. Bardovi-Harlig & R. Mahan-Taylor (Eds.), Teaching Pragmatics (pp. 1-12). Washington, DC: United States Department of State.

Bardovi-Harlig, K. (1996). “Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together”. In L. Bouton (Ed.), Pragmatics and language learning. Urbana- Champaign: University of Illinois, Division of English as an International Language.

Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence of the need

for instruction in pragmatics. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. In A. Trosborg (Ed.), Pragmatics across Languages and Cultures (pp. 219-259). Berlin: Mouton de Gruyter.

Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. TESOL Quarterly, 32(2), 233-259. doi: 10.2307/3587583

Barron, A. (2003). Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.

Beebe, L., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic Transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Anderson, & S. Krashen (Eds.), Developing Communicative Competence in Second Language (pp. 55-73). New York: Newbury House.

Canale, M. and Swain, M. (1980) 'Theoretical aspects of communicative approaches to second language teaching and testing', Applied Linguistics, 1: 1-47.

Celce-Murcia, M., Dorneyi, Z. & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. Issues in Applied Linguistics, 6(2), 5-35.

Cohen, A. (1996). Developing the ability to perform speech acts. Studies in Second Language Acquisition, 18, 253–267.

Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. ELT Journal, 59(3), 199-208.

Fordyce, K. (2014) 'The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL learners' use of epistemic stance', Applied Linguistics, 35: 6-28.

Hamidi, B. & Khodareza, M. (2014). The Relationship between Iranian EFL Learners' Language Proficiency and Pragmatic Competence. ELT Voices- International Journal for Teachers of English, 4(6), 44-53.

Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (3rd ed., pp. 443-458). Boston: Heinle and Heinle.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd. Interdisciplinary approaches to communication studies (pp. 76-88). Lodz International Studies Academy.

Jeon, E.-H. & Kaya, T. (2006) 'Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development', in N. John and L. Ortega (eds) Synthesizing Research on Language Learning and Teaching . Philadelphia: John Benjamins. 165-211.

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6)[HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Kasper, G. (2001). Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. Applied Linguistics, 22(4), 502-530.

Kasper, G. & Dahl, M. (1991) 'Research methods in interlanguage pragmatics', Studies in Second Language Acquisition, 13: 215-247.

Kondo, S. (2004). Raising pragmatic awareness in the EFL context. Sophia Junior College Faculty Bulletin, 24, 49-72.

Levinson, S. C. (1983). Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.

LoCastro, V. (2003). An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press

Martinez-Flor, A. & Uso-Juan, E. (2010). Pragmatics and speech act performance. In A. Martinez-Flor & E. Uso-Juan (Eds.), Speech Act Performance: Theoretical, empirical and methodological issues (pp. 3-22). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Mey, J. L. (2001). Pragmatics: An Introduction (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Milleret, M. (2007). "Teaching speech acts." Journal of the Council of Less Commonly Taught Languages, 4, 29-52

Murray, N. (2009). Pragmatics, awareness raising, and the Cooperative Principle. ELT Journal, 64(3), 293-301.

Neddar, B. A. (2011). The Need for Intercultural and Sociopragmatic Competence in Foreign Language Learning and Teaching. In A, Bednarek & I, Witczak-Plisiecka (Eds.),

Niezgoda, K., & Röver. C. (2001). Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment? In K. Rose, & G. Kasper (Eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 63-79). Cambridge: Cambridge University Press.

Nikula, T. (2002). Teacher Talk Reflecting Pragmatic Awareness: A Look at EFL and Content-Based Classroom Settings. Pragmatics, 12(4), 447-467.

Nurhidayah, P. N. (2015). A pragmatic analysis of classroom speech acts

in the English teaching and learning process at SMA N 1 PURWOREJO (a case study) (Doctoral dissertation). Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia

Rueda, Y. (2006). Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 169-182.

Schauer, G. (2009). Interlanguage Pragmatic Development: The Study Abroad Context. London/New York: Continuum International Publishing Group.

Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), Interlanguage Pragmatics (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.

Schmidt, R. (2001) 'Attention', in P. Robinson (ed.) Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press. 3-32

Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press.

Soler, E. A. (2005). Does instruction work for learning L2 pragmatics in the EFL context? System, 33, 417-435.

Taguchi, N. & Roever, C. (2017). Second Language Pragmatics. New York: Oxford University Press.

Taguchi. N. (2015). 'Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going', Language Teaching, 48: 1-48.

Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese sumimasen. In K. Rose, & G. Kasper (Eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 200-222). Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. Applied Linguistics, 4(2), 91-112.

Wunderlich, D. (1980). Methodological Remarks on Speech Act Theory. In J.R. Searle, F. Kiefer, & M. Bierwisch (Eds.), Speech Act Theory and Pragmatics (pp. 291-312). Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.

Zayed, N. (2014). Jordanian EFL teachers' and students' practice of speech acts in the classroom. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 2 (5), 1-10.

Exploring the Perceptions and Challenges Facing Grade 10 Students and Teachers to Online Learning: A Descriptive Study of a Private School in TX, USA

Ruba Chawkat Mohsen – PhD Candidate in Applied Linguistics

Abstract

The integration of technology into education and its potential in enriching the learning experience (Smart & Cappel, 2006) has led the traditional classroom to start losing "its monopoly as the place of learning" (Nguyen, 2015, p. 309). With global pandemic affecting students of all grades and online education becoming the only option, this research investigates the perceptions of Grade 10 students and teachers towards online learning in a private school in TX, USA. Using online surveys, students revealed that learning was stressful during the pandemic, were isolated, and preferred traditional education than online learning. Teachers, on the other hand, need to state clear online course objectives and learning outcomes, attend to their students' style of learning, and be more professionally developed.

Keywords: COVID-19 pandemic, online learning and teaching, online surveys, perceptions of students and teachers, learner satisfaction, effective instruction

Introduction

The introduction of the World Wide Web (WWW) in 1991, the rise of the Internet, and the development of new technologies were "a powerful catalyst for moving online learning forward" (Sun & Chen, 2016, p. 158). The concept of traditional learning has changed drastically, and universities in the United States and around the world offered not only online courses, but also complete degree programs (Harasim, 2000; Wallace, 2003). Everyone now has access to a quality education whenever and wherever he/she chooses (Coleman, 2010), and being physically present in a classroom is not the only choice anymore (Josep, 2020). Time and space flexibility is what mostly characterizes online learning. It allows for 24/7 access to class material and a variable schedule that suits students' and teachers' agendas (Coleman, 2010). In research literature, online education is defined as "all forms of teaching and learning where the student and instructor are separated geographically and temporally" (Finch & Jacobs, 2012, p. 546). It is called "distance education, which normally occurs in a differing place from

learning, requiring communication through technologies" (Moore & Kearsley, 2012, p. 2).

The spread of the COVID-19 pandemic has resulted in an imperative change in the way education has been delivered, and distance learning became a must and not a choice (Artino, 2011). However, teachers, especially those with no previous online experience, perceive the new paradigm as problematic and are more comfortable in traditional classroom environments (Fish & Wickersham, 2009; Fletcher, Tobias, & Wisher, 2007) since they have to ensure students' ability to grasp concepts, to keep them always engaged, and to guarantee teacher-student and student-student communication.

As developing effective online learning environments has to meet the demands of students (Artino, 2011), the purpose of this study is to look into the perceptions of Grade 10 students and teachers to online learning, and the difficulties they face throughout the instructional process. Akkoyunlu & Yilmaz-Soylu, (2008) believe that teachers' and learners' expectations, satisfaction, or attitudes play a critical role in evaluating the efficacy of online learning practices.

Last year witnessed the largest online movement in the history of schooling and in the typical rise of online learning with many digital learning platforms offering free access to their services. This was due to the COVID-19 pandemic that broke out in China and spread throughout the globe. Schools have been closed, and over 1.2 billion children in 186 countries were out of the classroom (Li & Lalani, 2020). Traditional schooling changed persistently (Harari, 2018), and the online environment posed as a new challenge to both old and novice instructors (Lin & Zheng, 2015). "Designing effective online environments" (Goldsmith, Snider, & Hamm as cited in Artino, 2011, p. 25) became a challenge (Armstrong, 2011) because they are expected to be technologically adept and professionally competent in online course design, instructional methods, implementation, and evaluation (Sun & Chen, 2016). Thus, the significance of this study stems from students' and teachers' reflection on their current online experience, which helped in evaluating and assessing the efficacy of the online process.

Research Questions

1. What are the perceptions of Grade 10 students on the online learning experience?

2. What are the perceptions of Grade 10 teachers on the online teaching experience?

Literature Review

Online learning via websites has developed impressively over the past several years and has made online education available to everyone (Chen & Sun, 2016, p. 170). It has become "an important growing trend in the application of technology to facilitate student learning" (Smart & Cappel, 2006, p. 215). With all the participants being graduate and undergraduate students only (Artino, 2011; Dobbs, et al., 2017; Fidalgo, Thormann, Kulyk, & Lancastrer, 2020; Guillot, 2003; Horspool & Lange, 2012; Huss & Eastep, 2013; Ja'ashan, 2015; Jones & Blankenship, 2017; Ke, 2010; Smart & Cappel, 2006; Seok, DaCosta, Kinsell & Tung, 2010 a, b), research findings indicated that motivating learners, promoting good communication between instructors and students, and setting course goals and learning objectives mark students' effective online performance (Cole, Field, & Harris, 2004; Ryan, 2001). Besides, to ensure an effective online experience, instructors need to foster other aspects, such as course transformation, technical support, teaching style, and learning environment (Gillett, Cole, Kingsbury, & Zidon, 2007).

Although very little research has been devoted to web-based education (Beller & Or, 1998), most of what has been conducted were comparative studies of online learning versus traditional where findings revealed that more time was needed to complete the online course requirements and instructor-student and student-student interactions were unsatisfactory. (Artino, 2011; Crawford-Ferre & Wiest, 2012; Daniels & Feather, 2002; Dobbs, del Carmen, & Waid-Lindberg, 2017; Gabriel & Kaufield, 2008; Hannay & Newvine, 2006; Lanier, 2006; Waldman, Perreault, Alexander, & Zhao, 2006). It is important to mention that even though research has dealt with the quality of online learning (Artino, 2011; Dobbs, et al., 2017; Fidalgo, Thormann, Kulyk, & Lencastre, 2020; Guillot, 2003, Horspool & Lange, 2012; Huss & Eastep, 2013; Ja'ashan, 2015; Jones & Blankenship, 2017; Ke, 2010; Smart & Cappel, 2006; Seok, DaCosta, Kinsell, & Tunn, 2010 a, b), learner satisfaction has rarely been addressed .Wang (2003) albeit it is one of the key elements in determining the quality of online learning (Calli, Balcikanli, Calli, Cebeci, & Seymen, 2013; Yukselturk & Yildrim, 2008). A study by Alexander, Perreault, Zhao, and Waldman (2009) showed that students and instructors were satisfied with online learning, and Ke (2010) learned that students "with a stronger sense of community tend to have a

higher level of learning satisfaction" (p. 819). In other studies (Al Zumor, Al Refaai, Bader Eddin, & Aziz Al-Rahman, 2013; Armstrong, 2011; Picciano, 2002; Teeter, 1997; Watkins; 2005), online learning resulted in as good as or better outcomes than traditional learning (Navarro & Shoemaker as cited in Nguyen, 2015). Students preferred online courses due to their accessibility, convenience, and practicality and indicated that online education increases students' motivation and their potential to debate and solve homework. In a qualitative study by Ying and Cornelius (2004), students perceived flexibility as the most significant aspect of online learning. It is affected by lack of self-motivation, delayed feedback from teachers, and poorly-designed course content. In a Midwestern university in USA, Huss and Eastep (2013) disclosed that flexibility and connectedness with the institution are important elements to online learning and emphasized the importance of "course design, course organization, and instructor presence as the make or break aspects of distance education" (p. 15). Similarly, after interviewing 15 online instructors, Bailey and Card (2009) revealed that good online instructors are those who set online course objectives, foster good communication with students, possess the technological skills, and give feedback in a timely manner. At a small upper level university in Texas, Young and Norgard (2004) investigated the perceptions of students and teachers towards online learning and attained that they communicated appropriately, yet there was a need to create a dependable online course structure. For online teaching to be successful, Ghandforoush (2013) and Jones and Blankenship (2017) found that students and teachers must have a previous online experience, to be familiar with online technology, and to be motivated and focused. In surveying 249 graduate students, results indicated that the major factor behind their satisfaction is successful communication with their instructor, clarity of instruction, and usage of ample resources (Fedynich, Bradley, & Bradley, 2015).

After the outbreak of the COVID-19 pandemic, online learning became compulsory and has gained momentum (Barbour, 2013). As a considerable list of reasons could influence the effectiveness of online learning, the researcher of this study felt the need to develop an understanding of the skills required for effective online practices and to explore teachers' as well as students' perceptions towards online learning environments (Ward, Gary, & Shelley, 2010).

Methodology

The study in hand is of a descriptive quantitative type. It is more concerned with what rather than how or why something has happened (Nassaji, 2015). It was carried out to explore the online experience, to evaluate the efficacy of instructional tools, and to assess the viability of online communication. The tools for collecting data were two online surveys (Gall, Gall, & Borg, 2007) based on the experience of students taking their courses online and on teachers giving online instruction due to the continuous existence of the COVID-19 pandemic. Teachers' survey was in the form of 40 quantitative response items and that of students was in the form of 34 quantitative response items. They were designed in a Likert scale layout where respondents chose one option of preference (Losby & Wetmore, 2012). It is the largely used method and the most ideal for scaling responses in survey studies. The scale was converted to a numerical scale such that strongly disagree (SA)=1, disagree (D)=2, neutral (N)=3, agree (A)=4, and strongly agree (SA)=5. After the completion of the surveys, the ordinal data was organized, tabulated, and analyzed. In November 2020, e-mail invitations were sent to 66 Grade 10 students and 19 teachers in which only 23 students and 10 teachers responded. The participants were instructed to provide an honest feedback on their current online experience where a descriptive analysis was employed to discover implications and significance of the various measures.

Participants

The sample for this research study was randomly chosen. It included 23 Grade 10 online students and 10 Grade 10 online instructors in a private school in TX, USA. Such a sample is not necessarily representative of all Grade 10 online students and instructors, but the participants are currently experiencing online education, and therefore, they were able to provide in-depth perceptions and attitudes towards the online environment. This may help set a more consistent tool of assessment to all educational institutions.

Theoretical Framework

As many institutions have established standards that point the necessary qualities of effectual distance education systems (Burton, Lockee, & Potter, 2010), the QM program was selected as a theoretical framework for this study. It was the criteria in designing the surveys and in examining both online teaching and learning. Based on research and national standards, the program offers a list of desired features that assess the design of online

courses proven to positively influence student learning (Artino, 2011; Nath & Ralston-Berg, 2008). The standards in the students' survey were: Learning objectives, resources and materials, assessment and measurement, learner interaction and communication, technology and learner support, and general statements about online learning (Artino, 2011, p. 5). On the other hand, teachers' survey included knowledge construction, effective communication, meeting students' needs, engaging students with content, keeping the course a safe place, instructional efficacy, technological efficacy, professional training, and general statements about online learning.

Data Analysis and Discussion

Because of the COVID-19 pandemic and the lockdown across the United States, 2020-21 is going to be anything but a normal academic year, and school education has to cope with online courses being part of the curriculum (Carey, 2020). As the most crucial question is how to make online learning effective, the researcher conducted this descriptive study in an attempt to explore the challenges and to analyze students' and teachers' perceptions to the online learning experience.

Student Survey

Demographically, 17 (73.9%) students were 15 years old, 3 (13%) were 16 years old and 3 (13%) were 14 years old. Fifteen (65.2%) of the sample were females and 8 (34.8%) were males. It was notable that 9 (39.1%) of the respondents had only one semester of online experience.

Table 1 – Student Survey

Section	Statements	Response	Percentage %
Learning Objective	My online teachers clearly stated the netiquette/etiquette required for online learning.	A	56.5
	My online teachers clearly stated the technological requirements for online learning.	A	39.1
	My online teachers clearly stated in the course syllabi objectives and learning outcomes.	A	47.8
	My online teachers identified clear topics and provided instructions for completing online assignments in a timely manner.	N	34.8
Resources and Materials	My online teachers offered access to a wide range of course content.	D & N	30.4
	The online instructional materials were accessible and organized.	A & N	34.8
	The instructional materials were consistent with the course objectives and learning outcomes.	N	43.5
Assessment and Measurement	My online teachers gave online activities and assignments consistent with the course objectives and learning outcomes.	A	47.8
	My online teachers clearly identified the grading policy.	A	30.4
	My online teachers gave feedback on my performance in a timely manner.	N	43.5
	My online teachers provided online quizzes and examinations in a timely manner.	N	43.5

Learning Interaction and Communication	My online teachers established clear guidelines for effective communication.	A	47.8
	My online teachers provided ample opportunities to virtually interact with my classmates.	N	43.5
	During online learning, I felt connected to my online teachers.	N	56.5
	My online teachers managed online discussions well.	D & N	26.1
Technology and Learner Support	Required technologies were easily downloaded.	A	30.4
	My online teachers utilized a variety of sources that assisted student learning (articles, links to websites, etc.)	A	43.5
	My online teachers have the ability to develop simple web-pages.	D & N	39.1
	My online teachers attended workshops to be technologically developed.	N	60.9
	When learning online, technical support was available from the school's IT Department.	N	34.8
	My online teachers facilitated learning in students of diverse learning styles.	N	34.8
	My online teachers provided students with multiple activities that develop their critical thinking skills.	A	39.1
	During online learning, my online teachers gave help whenever I had questions.	A	39.1
	My online teachers asked questions that helped me learn.	A & N	34.8
	The online courses were accessible to students with learning disabilities.	N	78.3

About Online Learning	I was stressed while learning remotely due to the COVID-19 pandemic.	SA	65.2
	I believe I have to be self-motivated to be successful in online learning.	A	52.2
	Online learning promotes a student's desire to learn.	SD	34.8
	The quality of online learning is no different in comparison with a traditional classroom or face-to-face learning.	SD	65.2
	My online teachers covered more material than what they normally cover in a face-to-face classroom.	N	30.4
	Taking online tests was easier than classroom tests.	A	30.4
	I prefer online learning to traditional or face-to-face learning.	N	34.8

The first research question that guided this study dealt with students' perceptions towards online learning. An online survey with five sections was administered to participants where the percentage of the Likert scale responses was calculated. Only the highest scores were included in Table 1. The first section, Learning Objectives, included 4 items. Even though it has been proven in the literature that setting course goals and learning objectives mark students' effective online performance (Cole, Field, & Harris, 2004; Ryan, 2001), only 47.8% students agreed that teachers clearly state course objectives and learning outcomes. The second section, Resources and Materials, included 4 items where 30.4% disagreed and 30.4% were neutral concerning course content. Section three is Assessment and Measurement. It included four items in which only 4.3% students strongly agreed that online teachers give activities, assignments, and feedback in a timely manner. Section four, Learner Interaction and Communication, included 5 items. Since 47.8% agreed and 47.8% were neutral regarding teachers establishing clear guidelines for effective communication, it could be perceived that students had limited interaction, were somewhat isolated, and were not offered ample of opportunities for interaction. Section five, Technology and Learner Support, included 10 items. It was the biggest section in the survey. As students are already familiar with tablets and smartphones from a young age, it was unusual that only 30.4 % agreed on the easiness

of downloading technologies. On the other hand, as online instruction needs to accommodate students of diverse learning style/preference (Dag & Gecer, 2009), it was weighty how 34.8% were neutral regarding teachers attending to students' style of learning. The last section, About Online Learning, included 7 items. In item 28, 65.2% students strongly agreed that they were stressed while learning remotely due to the COVID-19 pandemic. The result was predictable and not surprising. It is supported by a study that surveyed 195 undergraduate online students where 138 (71%) indicated increased stress, anxiety, and were worried about their health, 173 (89%) reported difficulty in concentrating, 167 (86%) decreased social interactions due to social distancing, and 159 (82%) experienced increased concerns on academic performance (Son, Hedge, Smith, Wang, & Sasangohar, 2020). In item 31, 34.8 % were neutral towards the quality of online learning versus face-to-face learning. It was clear that students were dissatisfied with online learning, a result which matches that of Khan, Hussein, Khan, & Obaidullah (2018) and Loeb (2020).

As online students' satisfaction is guaranteed when online instructors assess learning progress (Wengroff, 2019) by giving feedback in a timely manner (Bailey & Card, 2009), and online courses are designed according to instructional standards (Wengroff, 2019), the students of this study perceived their teachers as somehow adequate in these matters (Brown, 1996; Hara & Kling, 2000; Piccoli, Ahmad, & Ives, 2001). However, the online instructors of this study need to increase their engagement while constructing knowledge (Driscoll & Carliner, 2005) and to maintain teacher-student and student-student communication (Yuan & Kim, 2014). Students tend to have a better communicative environment when perceiving their online experience as pleasant, rewarding, and satisfying (Bailey & Card, 2009). On a different notice, as the current generation is so adapted to the digital world (Foehr, 2006), teachers can manipulate this aspect to enhance their online participation by utilizing technology with all the learning experience platforms (LXPs) and learning management systems (LMS) (Bouchrika, 2020).

Teacher Survey

Demographically, (60%) of the teachers were over 45 years old, (20%) were 25-35 years old, (10%) was 36-45 years old, and (10%) was less than 25 years old. 90% of the sample were females and (10%) was a male. It was notable that 3 (30%) of the teachers were PhD holders and (70%) have a BA/BS. Regarding teaching experience, (50%) teachers have more than 10 years of experience, (30%) have 1-5 years of experience, and

(20%) have 6-10 years of experience.

Table 2 – Teacher Survey

Section	Statements	Response	Percentage %
Knowledge Construction	My online course content meets the national standards for Grade 10.	A	50
	I provide my students with clearly-articulated course objectives and learning outcomes.	A	60
	I organize and structure instructional content effectively to maximize learning and help students comprehend, retain, and quickly find what they need.	A	50
	I make learning transferable to other situations outside the online course environment.	SA	50
	I use multiple forms of assessment to evaluate students' progress.	SA & A	40
Effective Communication	I provide students with opportunities to communicate effectively with other virtual students.	A	50
	I provide students with multiple ways to contact me.	SA	70
	To engage my students, I communicate regularly with them.	SA & A	50
	I always respond to students' online questions.	SA	60
	I give feedback on students' performance in a timely manner.	A	50
Meeting Students' Needs	I tailor resources for individual instruction.	A	50
	I use different teaching practices based on students' needs.	A	90
	I encourage students to support each other and share resources.	SA & A	40
	I modify course content to accommodate self-pacing.	A	40

Engaging Students with Content	I integrate technology to motivate students and facilitate content knowledge.	A	60
	I use multiple teaching strategies to introduce and teach content knowledge.	A	70
	I motivate students to interact and discuss the different topics of the course's content.	A	40
Keeping the Course a Safe Place	I monitor for cheating and set guidelines for interaction.	SA	40
	I use strategies to address inappropriate student behavior in public forums.	SA & A	30
	I model expectations for appropriate student–to–student communication.	A	50
	I monitor venues of public communication (e.g. chat–rooms) to identify students' problems.	A	50
Instructional Efficacy	I am confident that I can increase students' retention of the course's content	A	50
	I am confident that I can motivate students to do homework.	D	40
	I am confident that I can encourage students to collaborate in team work.	A	60
	I am confident that I can cover the material I used to cover previously in traditional teaching.	N	40

Technological Efficacy	I teach relevant course content using appropriate technology.	SA	50
	I have the ability to help students with computer difficulties.	A	50
	I can motivate students to participate in technology-based projects.	A	50
	I can assign and grade technology-based projects.	SA	70
	I can develop creative ways to cope with the constraints of the learning management system (LMS) (e.g. Google Classroom, Moodle, etc.) and continue to teach effectively with technology.	SA	40
	I am confident about using technology resources (e.g., electronic portfolios, spreadsheets, etc.) to collect and analyze data from student performance scores to improve instructional practices.	SA & N	40
Professional Training	I have received adequate training for online learning.	N	60
	My technology-based skills are professionally developed.	D & A	30
	I am professionally adequate regarding strategies for accommodating different learning styles.	A	70
	I am good at finding and evaluating quality resources for my online classes.	SA	60
About Online Learning	I find online teaching stressful, especially during the COVID-19 pandemic.	SA	50
	I believe online teaching needs more preparation than traditional teaching.	SA	60
	Online teaching encourages me to be innovative and/or experimental.	SA & N	30
	Online teaching enables me to see education from a new perspective.	SA & D	30
	I am satisfied with my online teaching performance.	A	50

The second question that guided this study dealt with teachers' perceptions towards online education. An online survey with nine sections was administered to participants where the percentage of the Likert scale responses was calculated. Only the highest scores were included in Table 2. The first section, Knowledge Construction, included 5 items. Sixty percent of teachers agreed that they provide clear course objectives and learning outcomes and 50% agreed that they organize and structure instructional content effectively. Section two, Effective Communication, included 5 items. Fifty percent agreed that students communicate effectively with their peers, 70% strongly agreed that they provide students with multiple ways for contact, 50% were neutral and 50% strongly agreed that they communicate regularly with students, and 60% strongly agreed that they respond to students' online questions. Teachers perceived themselves adequate in maintaining a good communicative environment, whereas students revealed dissatisfaction for this aspect. Section three, Meeting Students' Needs, included 4 items. Ninety percent of teachers strongly agreed that they use different teaching practices based on students' needs and 40% agreed that they accommodate students' self-pacing. The perceptions did not match that of students'. Section four, Engaging Students with Content, included 3 items. Since technology is utilized in online learning, it was not surprising that 60% of teachers agreed that they integrate technology to motivate students. Keeping the Course a Safe Place included 4 items. Item 21 was not that important to teachers as only 50% agreed on monitoring venues of public communication; however, Schukei (2020) believes that online learning is not only the content we are teaching, but also keeping our students safe while harnessing the benefits of online learning. In section six, Instructional Efficacy, 50% agreed that they can increase students' retention of the course's content and 60% agreed that they can encourage students to collaborate in team work. It has been suggested by researchers that teacher instructional efficacy is important to students' success and is powerfully related to achievement (Yack, 2007), but since this study did not explore the learning outcomes of students, the researcher cannot be sure that the instructional efficacy of teachers was reliable. Section seven is Technological Efficacy. It included 6 items. Fifty percent agreed that they have the ability to help students with computer difficulties, and 70% strongly agreed that they can assign and grade technology-based projects. It was interesting how students and teachers had an agreeable perception on the use of technology. Professional Training is section number eight. It included 4 items. As 60% of teachers were neutral about receiving adequate training for online learning, and 30% disagreed and 30% were neutral concerning the

development of computer-based skills, it could be comprehended that the teachers of this study did not receive adequate online preparation. Besides, 70% agreed that they can accommodate students' different learning styles, a result that did not match that of students'. The last section, About Online Learning, included 5 items. Since only 50% of respondents strongly agreed that online teaching is stressful due to the COVID-19 pandemic, it is quite understandable that students would be more worried due to their young age. Lastly, 60% strongly agreed that online teaching needs more preparation than traditional teaching, a perception supported by Keengwe & Kidd (2010) who judge that "Online delivery is more labor intensive" (p. 4).

Since research suggests that "Online learning environments that are designed to use the many available collaborative tools can offer a more active, constructive, and cooperative experience than classroom learning" (Cavanaugh, Barbour, & Clark, 2009a, p. 5), the school administration must take into consideration the results of this research study for more effective online learning. To ensure active learning and strong instructor presence (Dixson, 2010), it is important to learn what engages students (Dixson, 2010) because they are "less likely to actively engage with course materials that they perceive to be ancillary or secondary" (Murray, Perez, Geist, & Hendrick, 2012, p. 138). Besides, teachers need to be aware of the needs of students prior to developing the online course materials (Artino, 2011, p. 17) as "Good online lessons" must "appeal to students of all abilities and provide valid … assessments" (Oblender & Glass, 2004, p. 2). Online teachers, on the other hand, must be professionally trained and technologically developed (Conrad, 2004; Dawley, Rice, & Hinck, 2010; Morris, 2002) because teachers might underutilize technology due to lack of training, philosophical beliefs about technology, and lack of time to experiment with technology (Kelenberger & Hendricks as cited in Farah, 2011, p. 3).

Implications

"The quality of online learning has become a primary concern" (Lin & Zheng, 2015, p. 276) to both researchers and educators since the basic goal of any curricular and pedagogical reform is to seek to perfect online course content and approach and to improve the academic experience of students. The outcomes of the study presented here provided significant insight and raised useful reflections on online practices. First, designing online courses, content, and teaching techniques should accommodate students' learning pace and learning style/preference. Second, online instructors need proactively to lessen students' feelings of isolation and corporate approaches

that help in building interaction and a sense of community. This is supported by Cavanaugh, Barbour, Brown, Diamond, Lowes, Powell … Van der Molen (2009b) who believe that "The interaction between the instructor and learner offers the most critical ingredient of a student's online success" (p. 4). Third, the success of the online experience depends basically on teachers having professional workshops to be technologically developed. They will help them integrate technology into instruction and improve online learning (Belastock, 2020). Since the COVID-19 pandemic is still inflicting the world's education market with disparate effects, such as low achievement and less instructional time (Soland, Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek, & Liu, 2020), the findings of this study should be of value to this study's school administration and to all other institutions as well.

Conclusion

Online learning has developed fast, powered by Internet connectivity, advanced technology, and a huge market. It provided opportunities for the development of online courses with chatting, conferencing, and emailing as part of the instructional process, and for the wide use of online platforms in virtual learning (Sun & Chen, 2016). With online education becoming mainstream (Astani, 2010), there is an abrupt rise in the number of online students (Watson, Pape, Murin, Gemin, & Vashaw, 2014) with online instructors as moderators to the online process (Crawford-Ferre & Wiest, 2012; Keengwe & Kidd, 2010; Rao & Tanners, 2011; Sun & Chen, 2016).). In designing computer-generated course materials and engaging students using communicative technologies (Lin & Zheng, 2015, p. 276), online students might become satisfied with the method of instruction as the students in traditional classrooms (Driscoll, Jicha, Hunt, Tichavsky, & Thompson, 2012; Young, 2006). Moreover, learning objectives must be clearly stated as they guide students through the course, assess their learning progress, and offer access to a wide range of course content (Wengroff, 2019). As distance learning continues to grow significantly, "Computer-based technologies hold great promise both for increasing access to knowledge and as a means of promoting learning" (Bransford, Brown, & Cocking, 2000, p. 194). Therefore, it is crucial to obtain an expanded understanding of when, where, and what circumstances online learning can be applied most efficiently (Smart & Cappel, 2006) in educational institutions.

The descriptive analysis of this study's quantitative data confirmed much of the previous research and provided indications on how to implement the QM theoretical framework to enhance online learning. The first research question,

which is about students' perceptions, suggested that teachers were not skilled enough to attend to the various learning styles of students, but were somehow able to clearly state course objectives and learning outcomes. They think that their online teachers did not offer access to a wide range of course content and did not give enough activities, assignments, and feedback in a timely manner. Moreover, students were stressed due to the COVID-19 pandemic and preferred the traditional classroom. This is totally natural because they are young and being physically around friends in a classroom is part of their social and cognitive development. The results of the second research question showed that teachers clearly stated course objectives and learning outcomes, and their online course designs attended to students' various styles of learning. They communicated well with their students and are technologically knowledgeable. However, they did not receive adequate preparation for online education and need professional development. Lastly, teaching during the pandemic was stressful to teachers since online learning needs more preparation (Keengwe & Kidd, 2010). This study made an important contribution to the literature by exploring the perceptions of Grade 10 students and teachers on effective online environments. The benefit would not only be for this private school, but also for all other institutions around the world who are concerned about the effective use of technology in enriching the learning experience (Smart & Cappel, 2006).

Limitations & Recommendations

Regardless of the wide acknowledgement of the potentials of technology and the growing trend in its application to facilitate student learning (Smart & Cappel, 2006), only few studies have addressed instructional online techniques. This invites for more investigation to attain students' perceptions, especially those who are new to computer-based learning (Sun & Chen, 2016). With more schools in the United States and the world moving to online learning, it would be of great benefit in a future study to include a bigger sample of participants and a wider scale of disciplines. Given that the students were enrolled in the same school, with the same teachers and courses, future research should include students of different schools, different school grades, and different teachers. This might produce more broad and generalizable results. Besides, a comparative study between public and private schools could yield a more comprehensive insight on the challenges of online learning in both sectors. One of the limitations that could be dealt with in a future study is the assessment of teacher-student communication. It would also be helpful to include the role of community and social networking

to understand how learning styles can impact students' perceptions of a quality online course and experience. Another limitation is the way online course content is presented since it depends on a teacher's personality and might impact students' perceptions on online learning. A longitudinal study, over the duration of a whole academic year, may also be favorable. It will provide a clearer picture of students' and teachers' perceptions on online delivery. According to Smart & Cappel (2006), "Further research will likely lead additional insight to educators and trainers about where, when and how to apply e-learning most effectively to meet the evolving needs of individuals" (p. 215). It is obvious that online learning should be more researched as it appears to be the teaching methodology of the future with benefits outweighing brick-and-mortar classrooms, at least from students' and teachers' perspectives (Kirtman, 2009; Redding & Rotzien, 2001).

References

Akkoyunlu, M., & Yilmaz-Soylu, M. (2008). Development of a scale on learners' views on blended learning and its implementation process. Internet and Higher Education, 11, 26-32.

Al Zumor, A. W. Q., Al Refaai, I. K., Bader Eddin, E. A., & Aziz Al-Rahman, F. H. (2013). EFL students' perceptions of a blended learning environment: Advantages, limitations and suggestions for improvement. English Language Teaching, 6(10), 95-110.

Armstrong, D. A. (2011). Students' perceptions of online learning and instructional tools: Aqualitative study of undergraduate students' use of online tools. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(3), 222-226.

Artino, K. A. (2011). Undergraduate students perceptions of a quality online course: Online experience versus no online experience (Master's thesis). The University of Akron, Ohio.

Astani, M., Ready, K. J., & Duplaga, E. A. (2010). Online course experience matters: Investigating students' perceptions of online learning. Issues in Information Systems, XI(2), 14-21.

Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. Internet and Higher Education, 12, 125-155.

Barbour, M. K. (2013). Researching K-12 online learning: What do we know and what should we examine? Distance Learning, 7(2), 7-12.

Belastock, E. (2020). How to improve teacher training for more successful remote learning. Retrieved from edtechmagazine.com

Beller, M., & Or, E. (1998). The crossroads between lifelong learning and information technology: A challenge facing leading universities. Journal of Computer-Mediated Communication, 4(2). Retrieved from http://jcmc.indiana.edu/vo14/issue2/beller.html

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington DC: National Academy Press.

Brown, K. M. (1996). The role of internal and external factors in the discontinuation of off-campus students. Distance Education, 17(1), 44-71.

Burton, J., Lockee, B., & Potter, K. (2010). Examining standards for distance education systems. Presentation at the 11th International Conference on Education Research, Virginia Tech, VA. New Educational Paradigm for Learning and Instruction.

Calli, L., Balcikanli, C., Calli, F., Cebeci, H. I., & Seymen, O. F. (2013). Identifying factors that contribute to the satisfaction of students in e-learning. Turkish Online Journal of Distance Education, 14(1), 85-101.

Carey, B. (2020). What we're learning about online learning. Retrieved from http://nytimes.com/2020/06/13/health/school-learning-online-educational.html

Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009a). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. International Review of Research in Open and Distance Learning, 10(1), 1-22.

Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., Brown, R., Diamond, D., Lowes, S., Powell, A., Rose, R., et al. (2009b). Research committee brief: Examining communication and interaction in on line teaching (p. 22). Vienna, VA: iNacol. Retrieved from http://www.inacol.org/research/docs/NACOL_QualityTeaching-lr.pdf

Cole, M. S., Field, H. S., & Harris, S. G. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. Academy of Management Learning & Education, 3(1), 64-85.

Coleman, S. (2010). What are the benefits of teaching online? Retrieved from http://www.worldwidelearn.com/education-articles/benefits-of-teaching-online.html

Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8(2), 31-44.

Crawford-Ferre, H. G., & Wiest, L. R. (2012). Effective online instruction in higher education. The Quarterly Review of Distance Education, 13(1), 11-14.

Dag, F., & Gecer, A. (2009). Relations between online learning and learning styles. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 862-817.

Daniels, C., & Feather, S. R. (2002). Student perceptions of online learning: A comparison of two different populations. In Proceedings of the Conference on Information Systems Applied Research, USA. Retrieved from https://docplayer.net/729469-Student-perceptions-of-online-learning-a-comparison-of-two-different-populations.html.

Dawley, L., Rice, K., & Hinck, G. (2010). Going virtual! The status of professional development for K-12 online teachers. Retrieved from http://edtech.boisestate.edu/goingvirtual/goingvirtual3.pdf.

Dixson, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10(2), 1-13.

Dobbs, R., del Carmen, A., & Waid-Lindberg, C. (2017). Students' perceptions of online courses: The effect of online course experience. The Quarterly Review of Distance Education, 18(1), 98-109.

Driscoll, A., & Carliner, S. (2005). Advanced web-based training strategies. San Francisco: Pfeiffer.

Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. Teaching Sociology, 40(4), 312-313.

Farah, C. (2011). Factors influencing teachers' technology self-efficacy: A case study (Doctoral Dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.

Fedynich, L. V., Bradley, K. S., & Bradley, J. (2015). Graduate students' perceptions of online learning. Research in Higher Education Journal, 27, 1-13.

Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyko, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(18). Retrieved from http://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020- 00194-2#citeas

Finch, D., & Jacobs, K. (2012). Online education: Best practices to promote learning. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics 56th Annual Meeting.

Fish, W. W., & Wickersham, L. E. (2009). Best practices for online instructors; reminders. Quarterly Review of Distance, 10, 279-284.

Fletcher, J. D., Tobias, S., & Wisher, R. A. (2007). Learning anytime, anywhere: Advanced distributed learning and the changing face of education. Educational Researcher, 36, 96-102.

Foehr, U. G. (2006). Media multitasking among American youth: Prevalence, predictors and pairings. In Kaiser Family Foundation

Friedman, J. (2020). Tackle challenges of online classes due to COVID-19. Retrieved from www.usnews.com/topics/author/jordan-friedman

Gabriel, M. A., & Kaufield, K. J. (2008). Reciprocal mentorship: An effective support for online instructors. Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 16(3), 311-327.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Educational research: An introduction (8th ed.). Boston: Pearson.

Ghandforoush, P. (2013). A study of perceptions of online education among professionals. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562275.pdf

Gillett, E., Cole, L., Kingsbury, L., & Zidon, M. (2007). Successful online learning in teacher education: What do teachers and students need? Teaching and Learning: The Journal of Natural Inquiry and Reflective Practice. Retrieved from http://web.mnstate.edu/colela/TOPOST.pdf

Guillot, F. A. (2003). Teacher and student perceptions of online instructional methodology in higher education: An explanatory mixed-method study (Doctoral Dissertation). The University of Louisiana at Lafayette.

Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 2(1), 1-11.

Hara, N., & Kling, R. (2000). Students' distress with a web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences. Information, Communication and Society, 3(4), 557-579.

Harari, Y. N. (2018). 21 lessons for the 21st century. New York: Spiegel & Grau.

Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. Internet and Higher Education, 3, 41-61.

Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviors and success online and face-to-face. Assessment & Evaluation in Higher Education, 17(1), 73-88.

Huss, J. A., & Eastep, S. (2013). The perceptions of students toward

online learning at a Midwestern university: What are students telling us and what are we doing about it? Inquiry in Education, 4(2), 1-20.

Ja'ashan, M. M. N. H. (2015). Perceptions and attitudes towards blended learning for English courses: A case study of students at University of Bisha. English Language Teaching, 8(9), 40-50.

Jones, I. S., & Blankenship, D. (2017). Learning styles, online courses, gender, and academic achievement of Hispanic students in higher education. Research in Higher Educatio Journal, 35, 1-14.

Josep, G. (2020). 5 reasons why online learning is the future of education. Retrieved from http://www.education.com/articles-and-advice/5-reasons-online-learning-is-future-of-education-17146

Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. Computers & Education, 55, 808-820.

Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(2), 533-541.

Khan, W., Hussain, Z., Khan, M. F., & Obaidullah. (2018). Traditional and online learning: Student perception survey. 4th International Multidisciplinary Conference of Global Prosperity through Research & Development at Sarhad University of Science & IT. Peshwar, Pakistan.

Kirtman, L. (2009). Online versus in-class courses: Examination of differences in learning outcomes. Issues in Teacher Education, 18(2), 103-116.

Lanier, M. M. (2006). Academic integrity and distance learning. Journal of Criminal Justice Education, 17(2), 244-261.

Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. Retrieved from http://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education- global-covid19-online-digital-learning/

Lin, C. H., & Zheng, B. (2015). Teaching practices and teacher perceptions in online world language courses. Journal of Online Learning Research, 1(3), 257-303.

Loeb, S. (2020). Students who struggle will likely struggle more online. Retrieved from

http://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/23/how-effective-is-online-learning-what-the.html.

Losby, J., & Wetmore, A. (2012). CDC coffee break: Using Likert Scales

in evaluation survey work. Retrieved from http://www.cdc.gov

Moore, M., & Kearsely, G. (2016). Distance education: A system view of online learning (3rd edition). Belmont, CA: Wadsworth.

Morris, S. (2002). Teaching and learning online: A step-by-step guide for designing an online K-12 school program. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Murray, M., Perez, J., Geist, D., & Hendrick, A. (2012). Student interaction with online course content: Build it and they might come. Journal of Information Technology Education: Research, 11, 126-140.

Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. Language Teaching Research, 19(2), 129-132.

Nath, L., & Ralston-Berg, P. (2008). Why "quality matters" matters: What students value. Retrieved from http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/2/4/0/4/1/pages240419/p240419-1.php

Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11(2), 309-319.

Oblender, T. E., Glass, J. (2004). Five reasons to offer online courses. Principal Leadership, 5(2), 40-42.

Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues interaction, presence, and performance in an online course. Journal of Asynchronous Learning Networks, 6, 20-41.

Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. MIS Quarterly, 25(4), 401-425.

Ralston-Berg, P. (2009). What makes a quality online course: The student perspective? 24th Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Madison, WI. Retrieved from http://www.slideshare.net/plr15/what-makes-a-quality-online-course-the-student-perspective-1829440.

Rao, K., & Tanners, A. (2011). Curb cuts in cyberspace: Universal instructional design for online courses. Journal of Postsecondary Education and Disability, 24(3), 211-229.

Redding, T. R., & Rotzien, J. (2001). Comparative analysis of online learning versus classroom learning. Journal of Interactive Instruction Development, 13(4), 3-12.

Ryan, S. (2001). Is online learning right for you? American Agent & Broker, 73(6), 54-58.

Seok, S., DaCosta, B., Kinsell, C., & Tung, C. K. (2010b). Comparison of

instructors' and students' perceptions of the effectiveness of online courses. Quarterly Review of Distance Education, 11(1), 25-36.

Seok, S., DaCosta, B., Kinsell, C., & Tung, C. K. (2010a). Comparison of instructors' and students' perceptions of the effectiveness of online courses. Quarterly Review of Distance Education, 12(1), 25-36.

Soland, J., Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). The impact of COVID-19 on student achievement and what it may mean for educators. Retrieved from http://www.nwea.org/research/the-impact-of-covid-19-on-student-achievement-and- what-it-may-mean-for-educators/

Son, C, Hedge, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. Journal of Medical Internet Research. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov

Smart, K. L., & Cappel, J. J. (2006). Students' perceptions of online learning: A comparative study. Journal of Information Technology Education, 5, 201-219.

Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. Journal of Information Technology Education Research, 15, 157-190.

Teeter, T. (1997). Teaching on the internet: Meeting the challenge of electronic learning, ERIC. Document Reproduction Service.

Waldman, L., Perreault, H., Alexander, M., & Zhao, J. (2006). Comparing the perceptions of online learning between students with experience and those new to online learning. Information Technology, Learning, and Performance Journal, 25(2), 20-29.

Wallace, R. (2003). Online learning in higher education: A review of research on interactions among teachers and students. Education, Communication & Information, 3(2), 241-280.

Wang, Y. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. Information & Management, 41(1), 75-86.

Ward, Gary, & Shelley, (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. International Review of Research in Open and Distance Learning, 11(3), 57-77.

Watkins, R. (2005). Developing interactive e-learning: The convergence of e-learning and meetings. Franchising World, 35(4), 22-23.

Watson, J., Pape, L., Murin, A., Gemin, B., & Vashaw, L. (2014). Keeping pace with K-12 digital learning: An annual view of policy and practice.

Retrieved from http:www.KpK12.com/wp-content/uploads/EEG-KP2014-fnl-lr.pdf

Wengroff, J. (2019). What is a learning objective? Retrieved from http://www.edglossary.org/learning-objectives

Yack, D. R. (2007). The effects of teacher instructional efficiency on mathematical skill acquisition (Master's Thesis). Marygrove College, Detroit, MI.

Yang, Y., & Cornelius, L. F. (2004). Students' perceptions towards the quality of online education: A qualitative approach. Association for Educational Communications and Technology, 27, 861-877.

Young, S. (2006). Student views of effective online teaching in higher education. The American Journal of Distance Education, 20(2), 65-77.

Young, Y., & Norgard, C. (2006). Assessing the quality of online courses from the students' perspective. The Internet and Higher Education, 9(2), 107-115.

Yuan, J., & Kim, C. (2014). Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. Journal of Computer Assisted Learning, 30, 220-232.

Yukselturk, E., & Yildrim, Z. (2008). Investigation of interaction, online support, course structure and flexibility as the contributing factors to students' satisfaction in online certificate program. Educational Technology & Society, 11(4), 51-65.